



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

**O TRABALHO DE COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES
TITULARES DE TURMA E DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
COMO FACTOR DE QUALIDADE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM DIFICULDADES INTELECTUAIS**

Maria Teresa Patrocínio Reis Pereira

Beja, 2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e
Motor

**O TRABALHO DE COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES
TITULARES DE TURMA E DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
COMO FACTOR DE QUALIDADE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM DIFICULDADES INTELECTUAIS**

Orientadora

Prof. Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Maria Teresa Patrocínio Reis Pereira

Beja, 2012

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Teresa Santos por me ter orientado neste trabalho e sobretudo pela paciência e pelo tempo despendido.

Aos Professores que me transmitiram os seus saberes neste Mestrado em Educação Especial.

Aos Directores dos agrupamentos que me autorizaram e colaboraram na execução desta dissertação - Agrupamento nº1 de Beja Santa Maria; Agrupamento nº2 de Beja Mário Beirão; Agrupamento nº3 de Beja Santiago Maior.

A todos os professores que se disponibilizaram a ser entrevistados e dispuseram do seu tempo para partilharem saberes e experiências de trabalho.

À minha família, para a qual estive menos disponível durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

A todos, o meu sincero obrigada.

RESUMO

Este estudo procurou dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Regular, na sua relação de cooperação com vista à consecução de um melhor desempenho na qualidade da inclusão de crianças com dificuldades intelectuais. A revisão da literatura, a nossa reflexão pessoal e o desempenho profissional dos Professores nas suas práticas de colaboração com vista à Inclusão desse grupo de alunos na escola regular, constituíram o núcleo central da investigação levada a cabo.

Pretendeu-se também identificar formas de implementação dos Programas Educativos, propostos para as crianças com dificuldades intelectuais no contexto do grupo turma e perceber as perspectivas destes docentes sobre o significado da diferenciação pedagógica e do ensino/aprendizagem cooperativos como meios facilitadores da inclusão.

A articulação entre os professores revela-se fundamental. Reflectiu-se, assim, sobre a relação destes dois grupos de profissionais, numa perspectiva de repensar as práticas educativas com o objectivo de melhorar a qualidade nas suas relações e modelos educativos, com vista a uma melhor inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O estudo permitiu evidenciar o olhar e a perspectiva dos docentes perante uma mesma realidade, em que as respostas educativas não divergem muito na forma diferenciada de responder aos seus alunos.

Contudo, os docentes revelam uma insatisfação no modo como decorre a articulação entre os grupos de docentes de Educação Especial e docentes do Ensino Regular, quer pela falta de recursos humanos quer materiais, assim como falta de tempo e turmas excessivamente numerosas.

Apesar do esforço colectivo para gerir todos os recursos da melhor forma, ainda surgem dificuldades ao nível da articulação e empenhamento dos vários intervenientes do processo.

A partir dos resultados do estudo e após reflexão sobre o seu desenvolvimento, foi elaborado como plano de acção, um projecto de intervenção, a partir das necessidades diagnosticadas, nas áreas da Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica

Palavras-chave: Dificuldades Intelectuais; Inclusão; Diferenciação Pedagógica; Aprendizagem Cooperativa; Colaboração entre Docentes.

ABSTRACT

This study intends to emphasize the work developed by Special Education Teachers and those of Regular Education, in their cooperation towards a better performance in the quality for the inclusion of children with intellectual difficulties.

The literature review, our personal reflection and the teachers' professional performance in their collaborative practices regarding the inclusion of that group of students in the regular school were the essential part of the accomplished investigation.

Ways of implementing the Educational Programmes proposed to children with intellectual difficulties having the class group in mind were also supposed to be identified as well as understand these teachers' perspectives about the meaning of the pedagogical differentiation and about cooperative teaching/learning process as a facilitator towards the inclusion.

The articulation among teachers is of a paramount importance. Thus, there was a reflection about the relationship between these two groups of professionals in a way to rethink their educational practices and to improve the quality in their relationships and educational models, having always in mind, a better inclusion of the students with special educational needs.

The study has allowed to show the teachers' prospects in the presence of the same reality, in which the educational answers do not differ much. However, some dissatisfaction was noticed in which concerns the cooperation among teachers of the Special Education and the regular Education, due to the lack of material and human resources as well as the short time devoted to it and not to mention the overcrowded classes.

Although there has been a collective effort to manage the available resources the best way there are still some problems at the level of articulation and commitment of the several agents of this process.

Based on the final results of the study and after considering its development, an action plan and an intervention project were drawn, taking into account the needs previously diagnosed in the cooperative teaching/learning and pedagogical differentiation areas.

Key words: Intellectual Disabilities; Inclusion; Pedagogical Differentiation; Cooperative Learning; Collaboration between Teachers.

Índice

Índice.....	8
Índice de Gráficos.....	10
Índice de Quadros.....	11
Índice de Anexos.....	12
Introdução.....	14
1. Enquadramento Teórico	17
1.1. Educação Especial em Portugal: Quadro Legislativo	17
1.2. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.....	23
1.3. Escola e Diversidade: A Importância do Currículo	31
1.4. Estratégias de Diferenciação Pedagógica	39
1.5. Ensino Cooperativo – Cooperação entre Docentes.....	44
2. Investigação.....	51
2.1. Problemática e a sua Contextualização	51
2.2. Modelo de Investigação	52
2.3. Questões e Objectivos da Investigação.....	54
2.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de Dados	56
2.5. Tratamento de Dados.....	58
2.6. Amostra: Constituição e Caracterização	61
3. Apresentação dos Resultados.....	67
3.1. Análise e Interpretação dos Dados	67
3.2. Discussão dos Resultados	92
4. Projecto de Intervenção.....	103
Conclusão.....	110
Bibliografia.....	114

Anexos	123
--------------	-----

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Número de participantes por agrupamento.....	62
Gráfico 2- Idade dos participantes.....	63
Gráfico 3 - Formação de base dos docentes de educação especial.....	63
Gráfico 4- Participantes com formação específica em educação especial.....	64
Gráfico 5 - Tempo de serviço total por participante.....	64
Gráfico 6 - Anos de serviço em educação especial.....	65
Gráfico 7- Participantes envolvidos em projectos.....	65
Gráfica 8 – Utilização da gestão em parceria na sala de aula.....	68
Gráfico 9- A Planificação e a avaliação no trabalho de parceria.....	70
Gráfico 10 – Utilização de documentação e materiais pedagógicos em parceria.....	72
Gráfico 11- Organização e distribuição dos alunos na sala.....	75
Gráfico 12 – Avaliação da prática pedagógica.....	77
Gráfico13 – Conteúdos leccionados dentro ou fora da sala de aula.....	78
Gráfico14 - Dificuldades destacadas.....	80
Gráfico15 – Participação em experiências na área da diferenciação pedagógica ou ensino/aprendizagem cooperativos.....	82
Gráfico16 - Vantagens e desvantagens da utilização do modelo de cooperação.....	84
Gráfico17 - Vantagens e desvantagens da utilização do modelo de diferenciação pedagógica.....	87
Gráfico18 - Participação em formação na área da pedagogia diferenciada.....	88
Gráfico19 – Importância da formação sobre ensino em cooperação e diferenciação pedagógica.....	89
Gráfico20 – Organização da formação.....	91

Índice de Quadros

Quadro 1 - Grelha de análise das entrevistas por categorização <i>à priori</i>	60
Quadro 2 - Grelha de análise das entrevistas por categorização <i>à posteriori</i>	61
Quadro 1 - Grelha de objectivos a desenvolver no âmbito da Oficina de Formação.....	106
Quadro 1 - Grelha de actividades da Oficina de formação	107

Índice de Anexos

Anexo 1 - Pedido de Autorização aos Conselhos Executivos.....	124
Anexo 2 - Pedido de Autorização aos Professores.....	125
Anexo 3 - Guião da Entrevista.....	126
Anexo 4 – Tabelas de Análise por Categorias e Subcategorias dos Resultados das Entrevistas.....	129
Anexo 5 – Tabelas com as Respostas às Questões das Entrevistas:	149
Quadro 1 - Coopera/colabora com outros professores na organização e prática dos apoios educativos a alunos com dificuldades intelectuais?.....	149
Quadro 2 - A gestão curricular na sala de aula é efectuada em parceria? Como é posta em prática?.....	150
Quadro 3 - A planificação e avaliação fazem parte do trabalho de parceria? De que forma é operacionalizada?.....	152
Quadro 4 - Utiliza documentação e materiais pedagógicos, específicos da educação de alunos com NEE, em parceria com o seu colega na sala de aula? Pode exemplificar?.....	154
Quadro 5 - O Programa Educativo é um instrumento utilizado na prática educativa? De que forma?.....	156
Quadro 6 - No apoio directo aos alunos, como organizam a distribuição dos alunos na sala?.....	157
Quadro 7 - Avaliam o vosso desempenho e a forma como interagem no quotidiano da prática pedagógica?.....	159
Quadro 8 - Os conteúdos são leccionados no contexto de sala de aula ou individualmente? Em que circunstâncias?.....	161
Quadro 9 - Que dificuldades gostaria de salientar?.....	163

Quadro 10 - Tem participado em experiências de diferenciação pedagógica ou de ensino/aprendizagem cooperativos? Pode descrever essas experiências?.....	165
Quadro 11 - Pode definir algumas vantagens e desvantagens da utilização do modelo de cooperação?.....	166
Quadro12 - E da Diferenciação Pedagógica?.....	169
Quadro 13 - Tem participado em formação na área da pedagogia diferenciada?.....	171
Quadro 14 - Considera importante fazer formação para aprofundar conhecimentos sobre ensino em cooperação e diferenciação pedagógica?.....	172
Quadro 15 - Como organizaria essa formação? (ex: conteúdos considerados relevantes, tempo, modalidade de formação...)	173

INTRODUÇÃO

“O desafio está em garantir a todos a igualdade de oportunidades sociais e educacionais. As apostas e as expectativas deverão ser positivas, pois devem acentuar a originalidade, a variedade, a heterogeneidade da pessoa humana elevando ao máximo o seu potencial intra-individual e promovendo, conseqüentemente, a integração social de todos os cidadãos sem excepção” (Fonseca, 1995: 44).

A cooperação entre os docentes titulares de turma e os docentes de apoio educativo, torna-se imprescindível, no sentido de contrariar a lógica de trabalho individual, que quase sempre, tem caracterizado a prática profissional dos professores.

Nesta perspectiva, é importante reflectir e analisar a forma como a escola reage à diferença, o desenvolvimento e adequação de práticas pedagógicas que ajudem ao sucesso de todos os alunos, independentemente das suas diferenças.

A aprendizagem cooperativa é uma componente da pedagogia diferenciada, onde todos aprendem com todos, através da criação de condições sociais de aprendizagem, investindo nas diferenças, na partilha e na cooperação, valorizando o sentido social das aprendizagens e permitindo gerir as diferenças, visando uma educação com qualidade na inclusão de todas as crianças.

A qualidade dos processos educativos de todos os alunos pode estar condicionada pela cooperação que se estabelece entre os seus docentes. O presente projecto de investigação analisou e reflectiu sobre a importância dessa articulação e da possibilidade de abrir novos caminhos para uma educação mais adequada e mais justa.

Este projecto está enquadrado no âmbito da investigação que incide no estudo de um problema decorrente da prática educativa do investigador, envolveu a acção de um grupo

de docentes e pretende a construção de novos percursos educativos, visando a melhoria da qualidade da acção educativa.

O trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira, o Enquadramento Teórico, no qual se faz a revisão da literatura, explorando as opiniões e as investigações de vários autores, no que respeita ao quadro legislativo da Educação Especial, num olhar às dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, referindo a importância do currículo no processo educativo dos alunos. Também as estratégias de diferenciação pedagógica, como forma de resolver situações problemáticas em práticas pedagógicas no quotidiano das aulas e o ensino cooperativo, porque pode ser uma dinâmica muito positiva dentro de uma sala de aula, de maneira a dar forma e corpo à diferenciação pedagógica, no sentido de se atingir mais e melhor qualidade na inclusão de todos os alunos.

Numa segunda parte, procede-se à explicitação da Investigação Empírica que integra a problemática e a sua contextualização, o modelo de investigação - um modelo de natureza qualitativa com uma componente de investigação - acção, com a finalidade de aprofundar a compreensão do problema; as questões e objectivos da investigação fundamentando todo o estudo, e as técnicas e instrumentos utilizados como forma de encontrar respostas, descrevendo as opções e os procedimentos metodológicos, o tratamento de dados e a amostra fazendo referência aos contextos e população do estudo.

Na terceira parte apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados, tentando perceber e ganhar consciência de uma realidade que às vezes não é verdadeiramente entendida, acresce-se o facto de que essa reflexão conduziu à concepção de um projecto de intervenção, que se explicita na quarta parte e o qual foi elaborado a partir das necessidades diagnosticadas e, por fim, a conclusão, onde são tecidas as considerações finais.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação Especial em Portugal: Quadro legislativo

Em Portugal, à semelhança do que aconteceu no resto da Europa, também se inicia o atendimento às pessoas portadoras de deficiência com a abertura de Asilos e Institutos para cegos e surdos. Já no século XX, esta assistência evoluiu para uma perspectiva médico-pedagógica, com um especial destaque para o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, precursor no território nacional, nesta linha de actuação.

Para materializar os princípios inclusivos, cada país vai produzindo legislações próprias, cujos pilares são, por um lado, o conhecimento científico produzido sobre práticas educativas eficazes e, por outro, os valores inscritos nesses diferentes documentos e convenções. Ao longo de décadas, que se têm vindo a desenvolver acções e tomado sérios compromissos internacionais como: Fórum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), o Enquadramento da Acção de Dakar (2000) e a Declaração de Madrid (2002), que preconizam a “educação para todos”, uma “educação inclusiva” promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e igualdade de oportunidades.

Em Portugal, a Revolução de 25 de Abril de 1974 vai reflectir-se na educação, designadamente, na educação especial e no atendimento às crianças com deficiência integradas no Sistema da Educação Público. Mas é a Constituição da República que em 1976, vem consagrar a todos os cidadãos o direito à educação gratuita (Rodrigues, 1990).

Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo - é conferido à educação especial o estatuto de subsistema, o qual tem sido objecto de esforçada regulamentação. Com esta lei, “A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos

regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando.” (Lei nº 46/86 - artigo 18º).

A partir desta legislação temos assistido à publicação de uma série de diplomas normativos da educação especial, dos quais podemos destacar:

O Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que tem como objectivo compilar num só documento a diversidade legislativa existente sobre a educação especial e, sobretudo, cria as Equipas de Educação Especial “definindo-as como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e que tem como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.” (Correia, 1999: 27).

O Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro, que aponta para a gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças qualquer que seja o tipo ou grau da sua deficiência. Até então, as crianças com deficiência eram dispensadas da escolaridade obrigatória.

Segue-se o Decreto-lei 190/91, de 17 de Maio que decreta a criação, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação, (SPO). Com este Decreto, “são cometidas ao SPO amplas atribuições no campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar.” (Correia, 1999:29).

Mas, é o Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, que vem dar o grande impulso à inclusão e definir as medidas de regime educativo especial, ou seja, assegurar que todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais possam realizar, sempre que possível, a

escolaridade nas escolas do ensino regular público. Esta, por sua vez, deve adaptar-se às condições físicas e intelectuais do público que a frequenta. Para além de que reconhece ainda a importância da participação dos pais e encarregados de educação na elaboração e revisão dos planos e programas dos seus filhos e educandos.

O Despacho nº 173/91 de 23 de Outubro que vem reforçar as medidas do Decreto anterior confirmando que “as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das exigências no regime comum” (Correia, 1999:30).

Mais tarde, o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho vem estabelecer o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No sentido de dar sequência a este diploma são colocados nas escolas docentes com formação especializada para prestar apoio educativo ao professor, ao aluno e à família, assim como organizar e gerir os recursos e medidas a introduzir no processo de ensino aprendizagem.

A nível concelhio, são colocados coordenadores pedagógicos que colaboram e dão apoio às escolas, e também com a responsabilidade de intervirem na comunidade e junto das instituições e serviços.

Em 2001, entrou em vigor o decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Este apresenta o conceito de necessidades educativas especiais de carácter prolongado (NEECP), referindo-se a crianças e jovens com graves dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Com o decreto-lei nº 20/2006 de 31 de Janeiro, criou-se o grupo de docência de educação especial, cujas funções se destinam a prestar apoio às crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

O Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, em substituição do Decreto-lei n.º 319 de 1991, cujo propósito foi a regulamentação da designada Educação Especial. De modo consentâneo ao movimento inclusivo o Decreto, no preâmbulo do seu capitulado, refere explicitamente que «A educação inclusiva visa a equidade educativa (...), quer no acesso quer nos resultados (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial».

O Decreto-Lei n.º 3/2008 enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com *“limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”* (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008) e estrutura-se em seis Capítulos:

Capítulo I: abrange os objectivos, enquadramento e princípios orientadores, isto é, visa esclarecer o objectivo e âmbito da aplicação do Decreto-Lei, dá a conhecer os princípios orientadores pelos quais a Educação Especial se rege.

Capítulo II: descreve os procedimentos de referenciação e avaliação.

Capítulo III: alude ao programa educativo individual e ao plano individual de transição que visa todo o processo que vai da referenciação à avaliação especializada e à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) *de alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente* (por referência à CIF).

Capítulo IV e Capítulo V: referem-se, respectivamente, às medidas educativas e modalidades específicas de educação. Estes dois capítulos enunciam os recursos e apoios,

em ambiente escolar, relativos à adequação do processo de ensino aprendizagem e às necessidades dos alunos.

Capítulo VI: refere-se às disposições finais que abrangem o serviço docente e não docente e a constituição de parcerias com instituições exteriores à escola tendo como objectivo o apoio às escolas nas diferentes respostas educativas.

Com o Decreto-Lei 3/2008 definem-se os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas, no sentido de criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação nos vários domínios da vida. Este Decreto-Lei vem “definir claramente o grupo alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior” (Pereira, 2008: 17).

Este decreto-lei introduz mudanças substantivas no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, propondo mais um passo na direcção de um pensamento e de uma pragmática inclusiva. Um elemento central deste articulado foi a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A implementação do decreto-lei n.º 3/2008 reforçou a co-responsabilização dos docentes titulares de turma/directores de turma no processo de avaliação e intervenção, consolidando as boas práticas que estavam a ocorrer no terreno. Apesar de ser um documento recente, há especialistas que alegam imprecisões e contradições presentes no mesmo.

Uma das vozes mais críticas é sem dúvida a de Correia (2008). Segundo este autor, o referido Decreto peca, especialmente por utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade quando a investigação existente neste campo desaconselha o seu uso em educação. Em segundo lugar, falha pelo facto de não ter levado em linha de conta a opinião de especialistas na matéria, nem tão pouco, os responsáveis pela sua elaboração, terem promovido debate e discussão pública sobre o tema.

Outra lacuna de grande importância sublinhada por Correia (2008), prende-se com as inúmeras contradições, “ uma das maiores é a que tem a ver com a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou director de turma” (...) porque é do conhecimento geral “o cepticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento a alunos com NEE nas suas salas de aula.” (Correia, 2008:73).

Para além disto, está previsto que os discentes cujas deficiências são contempladas na lei poderão realizar a sua escolarização em instituições de referência o que inverte a filosofia inclusiva (Correia, 2008).

Para este especialista uma solução possível para este problema passa pela “criação de uma associação forte, desinteressada e sem almejar protagonismos, cujo objectivo primeiro seja o de pressionar o sistema no sentido de ele vir a providenciar serviços e apoio especializados que possam optimizar o potencial de todos os alunos com NEE.” (Correia, 2008: 80).

Posteriormente, a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Segundo este diploma, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e é aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no vigente Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro.

A evolução da Educação Especial, pode-se dizer que consiste, basicamente, num conjunto de pequenos avanços e recuos legislativos, e que foram necessários muitos anos para se atingir um dos maiores marcos da Educação Especial, a Lei de Bases do Sistema Educativo, (LBSE), publicada em 1986.

Naturalmente, com o decorrer dos tempos as concepções sociais e científicas foram-se modificando, dando origem às diversas alterações legislativas.

Mas é na intervenção, que surge a necessidade de alterar as interacções entre as componentes do sistema, seja aumentando as coerências do funcionamento deste, seja introduzindo-lhe um conjunto maior ou menor de modificações.

1.2. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

É importante e necessário perceber o conceito de dificuldades intelectuais, para uma melhor percepção e entendimento do trabalho a desenvolver nas escolas, com todos os intervenientes, conscientes desta problemática, das suas diferentes causas e manifestações.

Não se pode atribuir uma única causa à proveniência da Deficiência Mental¹, sendo apontada na sua origem uma multiplicidade de factores por diversos autores.

¹ Designação anterior a Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, introduzida recentemente, mas que por não se reflectir ainda na literatura consultada, se optou por usar no texto do capítulo aquela que ainda é a mais comum.

São inúmeras as causas e os factores de risco que podem levar à deficiência mental, e que apesar dos avanços da ciência, como a Neurologia e Genética, mesmo utilizando recursos de diagnóstico sofisticados, não se chega a estabelecer com evidência a sua etiologia. Até nos casos em que a etiologia é conhecida como acontece com as anomalias cromossómicas e algumas genéticas, desconhecem-se ainda as causas exactas que podem levar à deficiência mental.

Baseados em estudos epidemiológicos, McLarem e Bryson (citados por Santos e Morato, 2002), salientam que uma grande percentagem da população com deficiência mental manifesta mais do que uma causa possível.

Estes autores referem ainda que a acumulação de factores múltiplos e interactivos ocorre frequentemente. Outros autores reforçam esta ideia dando como exemplo, o facto de uma criança nascer com baixo peso, pode ser considerado como tendo causa biológica, apesar de também poder ser incluído nas causas psicossociais e viver em condições de precariedade (Santos & Morato, 2002).

Na primeira metade do Século XX, o Q.I. foi entendido como uma estimativa de um potencial intelectual inato, um reflexo de uma inteligência geral, unidimensional e unideterminada, inalterável e não permeável às influências socioculturais e educativas (Haywood & Wachs, 1981). Na mesma época, a deficiência mental foi perspectivada como um défice intelectual, de que o Q.I. era a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável (Perron, 1969).

A deficiência mental confundiu-se com os limiares de Q.I., cuja origem social e arbitrariedades não foram tidas em conta, e que revestiram um valor absoluto e universal que nunca poderiam ou pretenderam ter. Na tentativa de dissipar as possibilidades de definição dos algarismos, Zazzo (1979) explicitou que são os critérios pedagógicos e sociais que conferem um significado aos limites da debilidade mental, e que estes se

alteram consideravelmente ao longo do tempo em função das exigências sociais e educativas.

Actualmente, são exemplo destas oscilações as modificações na classificação dos graus de deficiência mental. Em 1959, a “American Association of Mental Deficiency” (A.A.M.D.) transferiu o limiar superior de Q.I., inerente ao diagnóstico da deficiência mental, de 2 para 1 desvio-padrão abaixo da média (isto é, dum Q.I. de 70 para 85), devido ao pressuposto de que mesmo défices muito ligeiros no funcionamento intelectual acarretariam dificuldades numa sociedade tecnológica (Robinson & Robinson, 1976). Em 1975, a referida associação decidiu eliminar o grau de zona limite ($70 \geq \text{Q.I.} \leq 85$), no que foi seguida, em 1977, pela Organização Mundial de Saúde, muitos milhões de crianças que entre estas duas datas poderiam ser consideradas deficientes mentais deixaram rapidamente de o poder ser. Também em 1992, a mesma associação, agora designada de “American Association on Mental Retardation”, desloca o limiar superior da deficiência mental para um QI de 75 (Luckasson et al., 1992). Estes exemplos permitem relativizar a definição psicométrica da deficiência mental em função do contexto social e realçam o carácter provisório dos limites actuais.

Apesar da delimitação do conceito de comportamento adaptativo se ter revelado difícil (Robinson e Robinson, 1976), acordou-se que diz respeito à “capacidade de adaptação às exigências naturais e sociais do meio” (Magerotte, 1978:7), isto é, visa “a eficácia dos indivíduos na satisfação das normas de independência pessoal e de responsabilidade social estabelecidas para a sua idade e o seu grupo cultural”(Grossman, 1983:1).

Para resolver o problema da avaliação deste critério de definição da deficiência mental, foram criadas numerosas escalas que apresentam uma grande diversidade de características e componentes. No entanto, a maior parte abrange comportamentos referentes à autonomia nas actividades da vida diária, ao desenvolvimento motor e linguístico, às aprendizagens

escolares e às aptidões sociais. Várias escalas avaliam, também, a presença de comportamentos "inadaptados", isto é, de problemas de comportamento.

Porém, tem-se destacado que as escalas existentes constituem avaliações imperfeitas e imprecisas do comportamento adaptativo, que é necessário complementar através do recurso a entrevistas aos pais e professores, à observação directa em diversas situações e a todas as fontes de informação disponíveis (Grossman, 1977, 1983).

Numa definição de 1992 que enuncia que “deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que coexiste com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de competências adaptativas: comunicação, cuidados pessoais (“self-care”), autonomia em casa (“home living”), competências sociais, utilização de recursos comunitários (“community use”), iniciativa e responsabilidade (“self-direction”), saúde e segurança, aptidões académicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos” (Luckasson *et al.*, 1992,1).

A modificação mais evidente subjacente à nova definição é a que respeita ao facto de se recomendar que o sistema de classificação baseado no Q.I. seja substituído por outro completamente distinto, que se centra na intensidade dos apoios que as pessoas com deficiência mental poderão necessitar. Particularizando, em vez de graus de deficiência mental contempla-se a necessidade de um apoio intermitente, limitado, extensivo ou persistente ao nível de diversas dimensões do funcionamento, tais como a intelectual, a adaptativa, a emocional e a física.

Os defensores da modificação do sistema de classificação (Luckasson *et al.*, 1992; Reiss, 1994) sustentam que ela representa uma mudança de paradigma no domínio da deficiência mental, idêntica à que se tem vindo a verificar em relação à generalidade das deficiências e

incapacidades. A deficiência mental deveria deixar de ser entendida como um déficit de natureza individual, para passar a ser considerada como a expressão da interacção entre o sujeito e o meio em que se insere. A deficiência mental deveria também de deixar de ser perspectivada em termos de défices, para passar a ser analisada em termos dos apoios necessários ao exercício de diferentes papéis sociais. Com efeito, a ênfase ao nível da classificação teria de deslocar-se das características individuais para as características e suportes susceptíveis de facilitarem o crescimento, desenvolvimento, bem-estar e satisfação pessoais.

Derivado da grande diversidade de contextos sociais em que o comportamento adaptativo se manifesta, este deveria ser considerado no âmbito de múltiplas situações, e do ponto de vista da interacção entre essas situações e o deficiente mental. No entanto, os instrumentos de avaliação existentes privilegiam a identificação de aptidões e comportamentos individuais e tendem a não incorporar informações respeitantes aos ambientes sociais em que os sujeitos estão inseridos, ou às respectivas influências e modificações recíprocas (Landesman & Ramey, 1989).

Estas objecções reduzem, substancialmente, o valor do conceito de comportamento adaptativo na identificação e diagnóstico da deficiência mental. Não é, pois, surpreendente que o comportamento adaptativo tenha sido relegado para um plano secundário e que o Q.I. permaneça o critério dominante, e por vezes até exclusivo, do diagnóstico e classificação da deficiência mental na investigação e na prática educativa (Baumeister, 1984; Harrison, 1987; Huberty, Koller & Brink, 1980; Smith & Knoff, 1981).

A abordagem multidisciplinar, multifactorial e intergeracional de acordo com a AAMR “American Association on Mental Retardation” (citada por Santos & Morato, 2002), distingue as causas da deficiência mental em quatro grupos diferentes de factores de risco que são os factores biomédicos, os factores sociais, os factores comportamentais e os

factores educacionais que integram ao longo da vida de um indivíduo devendo todos eles ser tidos em conta no processo de avaliação.

No espaço da investigação educativa, a consideração das instituições escolares como unidades essenciais de análise, bem como a pesquisa e a explicitação das características que determinam a sua maior ou menor eficácia ao nível dos desempenhos dos alunos têm conhecido uma difusão crescente (Rutter, 1983).

Este reconhecimento de que “as influências escolares podem ser muito importantes” (Rutter, 1983:13), é desde há muito expresso na área da educação especial. De facto, uma das temáticas mais recorrentes, debatidas e sempre renovadas neste domínio, reside na determinação das situações escolares mais adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais. Como notam Zigler, Hodapp e Edison (1990) a preocupação fundamental tem consistido em determinar em que local ou situação física se devem implementar os serviços educativos, na procura incessante da melhor solução.

De entre os pressupostos que têm presidido à integração escolar, Gottlieb (1981) e Gresham (1982) assinalam que ao nível socio-emocional, se considerou que a integração se traduziria: na facilitação da aceitação das crianças com deficiências pelas outras crianças, em virtude da promoção dos contactos interpessoais e da eliminação de estigmas; no aumento e diversificação das interacções sociais; na aprendizagem de comportamentos sociais por parte das crianças com deficiências através da imitação dos seus pares.

Inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000, cit., por Sanches & Teodoro, 2006, p.69). A *inclusão escolar* não é somente para os jovens em situação de deficiência, mas deve contemplar todas as crianças e jovens considerados com ou sem necessidades educativas especiais.

Segundo Correia (1997:34), inclusão é “ (...) a inserção do aluno com NEE, na classe regular, sempre que isso seja possível (...) deve receber todos os serviços educativos adequados, contando, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e

necessidades.” Estes serviços educativos devem dar a possibilidade de articular apoios educativos diversificados e alargar as aprendizagens com vista à promoção da integração escolar e cultural, respeitando o desenvolvimento de cada uma.

É ainda de referir que, nos termos de Declaração de Salamanca, “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (...)” (D.S., 1994:11) e ainda que “Cada criança tenha características, interesses e capacidades únicas e, assim, dar algum sentido ao direito à educação; os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e necessidades.” (D.S., citada por Costa, 2006:11).

A Educação Inclusiva tem como eixo nuclear a valorização da diversidade, não apenas no que concerne à tolerância das diferenças, justificativa de baixas expectativas e de menor exigência e qualidade, mas como factor essencial à edificação de uma escola igualitária, equitativa, estimulante, desafiadora, criativa e, conseqüentemente, verdadeiramente inclusiva.

Os alunos com deficiência mental, seja ela ligeira, moderada, severa ou profunda, a sua problemática é sempre permanente, exigindo por isso o recurso a serviços e apoios especializados (de educação especial) para que seja possível elaborarem-se programações educativas individualizadas (PEI) com base nas suas capacidades e necessidades. Será, portanto, o determinado nessas programações que deve orientar as intervenções. Assim, as adaptações que se justificam são precisamente aquelas que as programações individualizadas propõem. E devem ser individualizadas, porque se referem às capacidades e necessidades de um determinado aluno com deficiência mental que, como é óbvio, são diferentes das capacidades e necessidades de um outro aluno, também ele com deficiência mental. Aliás, é esta condição que faz com que o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes (neste caso com deficiência mental) nunca possa ser designado de

clínico, como muitos especialistas parecem fazer crer, uma vez que ele se apoia nas capacidades e necessidades educacionais dos alunos e não nos seus défices.

A existência de um processo que permite dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com necessidades especiais, é o primeiro passo para o sucesso educativo. Assim, qualquer processo que se pretenda implementar deve fazer com que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais se baseie em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação, que favoreçam a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades do aluno, visando a monitorização do seu desempenho, considerando o seu funcionamento global, mais orientado para as áreas académica, socioemocional e pessoal.

Neste contexto prevê-se um modelo cuja finalidade seja o atendimento à diversidade, ou seja um modelo de diferenciação que possa vir a responder às necessidades de todos os alunos, designadamente dos alunos com necessidades especiais.

É importante definir objectivos, atitudes e estratégias de trabalho em relação aos alunos, neste caso concreto, com dificuldades intelectuais.

Quando a criança com uma incapacidade chega à escola, já vem com um percurso de avaliações, serviços médicos e de reabilitação que a escola deve valorizar e aproveitar para um futuro trabalho de parceria e colaboração, com todos os profissionais que interferem junto da criança, sendo imprescindível uma coordenação interinstitucional.

O ambiente que rodeia os alunos, e a planificação do programa educativo podem variar dependendo de diversos factores, mas segundo Cardona, Gallardo e Salvador (2004: 49) devem nos mesmos constar como principais componentes a ter em conta:

- Materiais facilitadores.

- Ritmos de trabalho adaptados às necessidades e às possibilidades.
- Estratégias metodológicas adequadas.
- Grupos flexíveis.
- Atitudes flexíveis, adequadas, sensatas, facilitadoras, em suma, úteis.

É importante que nos aproximemos das necessidades reais de cada pessoa em determinado momento concreto, mas, para que isso seja possível é necessário, como já foi referido anteriormente, que se conheçam a origem e as características das dificuldades do aluno, para que a situação possa ser trabalhada de forma positiva e proveitosa, sempre com objectivos bem definidos pela equipa.

Os objectivos devem surgir das necessidades do aluno e sempre relacionadas com os seus direitos como pessoa. Tais direitos, de uma forma generalizada podem ser referidos, tais como: confiar em si mesmo e aprender a gostar de si; comunicar; ter a máxima qualidade em cuidados e conseguir a maior autonomia possível em aspectos essenciais e básicos, como a saúde, a alimentação, a higiene, o vestir-se, ...; poder deslocar-se de forma autónoma e confortável; brincar, entreter-se, ter acesso à cultura, de acordo com a sua idade e gosto.

1.3. Escola e Diversidade: A Importância do Currículo

No final do século XX, com o livre acesso à escola, de todos os que até aí nunca nela haviam entrado, tornam-na cada vez mais diferente social e culturalmente, com alunos oriundos de meios socioeconómicos díspares e das franjas marginais das periferias citadinas, em sociedades que integram uma miscigenação de culturas, etnias, línguas, resultado da mobilidade das populações detentoras de códigos e mecanismos de comunicação distintos da cultura dominante.

Estas diferenças marcam a tensão existente nas escolas, às quais se acrescentam a revolução da informação e da comunicação omnipresente e as tendências de globalização económica, cultural e política baseadas numa oposição entre o mundo dito desenvolvido e o demais, numa atitude contraditória que, por um lado, procura universalizar padrões de vida e, por outro, acentua as tensões e clivagens sociais que emergem neste contexto. Na opinião de Sousa (2004), esta complexidade do acto educativo justifica uma abordagem epistemológica para além da organização curricular. É que de acordo com a apreciação da autora (2004: 143), tanto o currículo como os programas persistem em manter-se alienados das diferentes *gramáticas identitárias*, recusando e silenciando as identidades socio-culturais locais sob o argumento de estar a formar cidadãos, quando afinal está a contribuir “*para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades sociais*”.

O direito à diferença e o reconhecimento das consequências positivas que advêm das interacções culturais é um princípio que dificilmente encontra condições de concretização ao nível dos projectos educativos e curriculares, bem como nas práticas dos professores, pois na verdade “*toda a tradição escolar tem apontado para a valorização exclusiva dos produtos da cultura hegemónica pelo que não é fácil romper com esta situação (...) nem é fácil reconstruir um conhecimento que seja de todos e simultaneamente de cada um dos grupos culturais presentes na sociedade*” (Leite, 2003: 33).

A importância do currículo numa escola onde impera a diversidade e que segundo a autora (Leite, 2002: 242) considera “*uma escola para todos*” em que “*todos são diferentes*” requer dos docentes a capacidade para flexibilizar e inovar, garantindo uma comunicação intercultural, de forma a evitar a despersonalização e aculturação. O acto de aprender constitui uma acção que, embora ocorra em ambientes colectivos, não pode deixar de ser entendido como uma acção singular e pessoal, de acordo com os estilos cognitivos e de

aprendizagem dos indivíduos, os seus saberes e experiências em consonância com o património que lhes são legados, incluindo os contextos em que interagem (Cosme & Trindade, 2002).

A tarefa de ensinar, é cada vez mais um desafio face a uma escolaridade que se pretende para todos, apesar de nem todos reunirem as condições para o ambicionado sucesso. Com efeito, o ensino básico e secundário com a duração de doze anos ao tornar-se obrigatório e gratuito, originou uma enorme heterogeneidade social e cultural, confrontada com uma multiplicidade de novos problemas sociais, realidade que obriga a repensar a escola no sentido de a adaptar, inovando as suas práticas, mobilizando os actores educativos e estabelecendo parcerias com a comunidade.

“As salas de aula e as escolas raramente estão organizadas para responderem eficazmente às variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos” (Tomlinson & Allan, 2002: 12).

Se uma educação para todos pode traduzir-se, desde logo, numa clara tendência para a uniformização, também é verdade que teve o grande mérito de promover a democratização do acesso à educação. Apesar disso, vive-se uma tensão entre a uniformização e a pluralidade nas escolas. Foi uma diversidade de culturas, de meios e de contextos socioculturais que entraram na escola, colocando em xeque as regras da normatividade e homogeneidade aplicadas ao sistema organizacional escolar, bem como aos processos de ensino-aprendizagem. Roldão (2003:7) considera que *“a questão da diversidade dos públicos escolares constitui-se assim como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade e das dificuldades com que se confronta no seu desempenho educativo e curricular.”*

As escolas estabeleceram um tipo de organização segundo classes ou turmas, nas quais os alunos são agrupados, de acordo com a idade e o nível de conhecimentos, tratando-se *todos os alunos como se de apenas um se tratasse*” (Leite, 2001: 47).

Mas, Morgado (2001) admite as tentativas efectuadas com vista à criação de respostas, assistindo-se a constantes reajustamentos que têm sido equacionados para fazer face aos complexos desafios duma sociedade cada vez mais exigente.

Também Vasconcelos (1999:10) testemunha o facto de as escolas desenvolverem esforços na construção da uma autonomia pedagógica e curricular visando a inclusão de todas as crianças e jovens numa comunidade escolar capaz de integrar as diferenças e de atender aos processos individuais e colectivos numa escola que se pretende para todos “*mas também uma escola para cada um de nós*”.

A diversificação dos alunos nas escolas terá de estimular o desenvolvimento de estratégias de diferenciação curricular apontando para uma melhoria da qualidade real da aprendizagem de todos os alunos “*e não como uma espécie de streaming oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível da aprendizagem e de exigência para uns (...) e se acentua a selecção dos que melhor se adaptam à norma*” (Roldão, 1999: 54).

Roldão (2000: 86) sublinha que flexibilizar o currículo significa “*deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo*”, facto que não pressupõe a falta de rigor, antes pelo contrário, exige às escolas e aos professores, enquanto decisores do currículo, a construção de caminhos curriculares mais ricos, reflexivos, relacionais e rigorosos.

O interesse pela diversidade decorre de um estudo desenvolvido durante largos anos sobre alguns aspectos a que não se pode ficar indiferente quando se reflecte sobre a flexibilidade curricular e as práticas suportadas por essa filosofia de trabalho. Alguns desses aspectos são apontados por Tomlinson e Allan (2002: 28): “*a actividade cerebral, os estilos de*

aprendizagem, a multiplicidade das inteligências, a influência do sexo e da cultura no modo como aprendemos, a motivação humana e a maneira como os indivíduos atribuem significados aos acontecimentos e ao mundo que os rodeia”.

Como enfatiza Sousa (2004: 140), a nova noção de totalidade não coloca de parte o local e o singular, por outras palavras, “*a globalização não esconjura a diversidade*”.

Para Valente (2001), a flexibilidade curricular constitui um reflexo da liberdade de gestão ao serviço da diferenciação pedagógica, mas comporta sérios riscos de ser mal interpretada, pelo que não pode ser reduzida à determinação de cargas horárias distribuídas pelas várias componentes do currículo, em vez da diferenciação de estratégias e da redefinição de tempos de trabalho dos alunos face às suas necessidades diversificadas.

Esta autora, refere que o reconhecimento das diferenças é o ponto de partida, a partir do qual o professor deverá desenvolver o seu trabalho, facto que não implica necessariamente a formação de grupos distintos por níveis, mas antes a cooperação entre os diferentes alunos. Trata-se de promover a interação entre alunos mais e menos avançados no sentido de atrair aqueles que ainda se encontram em patamares menos elaborados para estádios cognitivos superiores.

Guerra (2002) reconhece que o agrupamento por idades encerra uma armadilha relativamente à diversidade, pois afirma que nenhuma turma tem um grupo de alunos completamente homogéneo. Na sua opinião, acreditar na homogeneidade, é uma preocupação menor, já que a realidade assenta na diversidade dos alunos, considerando mesmo um erro, não tanto a procura da homogeneidade mas a confiança de que é possível consegui-lo.

Por um lado assiste-se a fortes correntes de homogeneização, fruto do crescimento dos *mass media*, por outro, a diversidade é cada vez mais valorizada, constituindo um direito que assiste a qualquer indivíduo, ao mesmo tempo que cria um dilema aos sistemas

educativos actuais, cuja resposta nem sempre constitui tarefa fácil. Assim, certas temáticas relacionadas com a diversidade constituem preocupações actuais, nomeadamente questões relacionadas com a multiculturalidade, a adequação de respostas educativas a crianças com necessidades educativas especiais, a autonomia das escolas e dos docentes, a introdução de componentes regionais e locais nos currículos escolares, etc. (Zabalza, 1999).

Segundo Roldão (1999) a diversificação dos públicos escolares não deve ser abordada como uma situação problemática, mas antes, como um potencial de enriquecimento conducente à concretização de estratégias de diferenciação curricular, proclamando a maximização da qualidade das aprendizagens efectuadas por todos os alunos.

Como compreender o microcosmos social de cada indivíduo? Sousa (2004) sugere que a resposta estará na atitude investigativa de natureza etnográfica que o professor deverá assumir.

A flexibilização curricular assume-se, portanto, como uma necessidade, social e escolar, que permite encontrar respostas a uma série de problemas que preocupam os professores e enfraquecem os sistemas educativos.

A diferenciação curricular é da maior importância nas escolas, porque surge como uma forma de atenuar as assimetrias sociais e garantir a equidade social, já que manter o mesmo tratamento para alunos de origens tão diversas constitui uma situação perigosa e injusta, para além de desajustada às necessidades educativas de cada um.

Está-se perante sérias e profundas mudanças na profissionalidade docente, manifestando-se directamente na relação do professor com o currículo, que passa a assumi-lo *“como uma unidade integradora”*. O professor não é mais o portador dos saberes específicos de uma disciplina que se justifica por si própria. Trata-se de transpor esses saberes em função de metas curriculares integradas num projecto coerente. *“O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se, assim, um definidor essencial da profissionalidade docente”*

(Roldão, 2000: 52).

Beane (2002) considera que a aprendizagem integradora envolve uma incorporação das novas experiências de vida dos alunos nos seus esquemas de significação, por forma a contribuir para a resolução de situações problemáticas no presente e no futuro, desafiando-os a se envolverem em processos construtivos e reflexivos. Por outro lado, coexiste a ideia de um currículo comum, embora prevaleçam os processos de diferenciação pedagógica e de interacção entre conhecimentos, numa lógica de compreensão global.

É do conhecimento de todos, a importância do trabalho em equipa e de um trabalho cooperativo, sem o qual se torna difícil responder aos complexos e constantes desafios de mudança com que as escolas se defrontam na efectivação de uma verdadeira autonomia. Mas, aos professores coadjuvantes, especialistas em determinadas áreas, que embora possuam saberes técnicos e científicos, falta-lhes os saberes de carácter pedagógico, indispensáveis ao trabalho que têm de desenvolver com as crianças do 1º ciclo.

Na opinião de Alonso (1999:145), o currículo compreende uma visão integrada e complexa do conhecimento e da realidade, motivo pelo qual nos remete para práticas educativas articuladas e integradas fundamentadas num todo coerente suportado por conceitos “*de integração, globalização, continuidade e transversalidade.*”

Ainda nesta perspectiva, Morgado (2001) acredita que a lógica disciplinar, ao trespassar todo o campo curricular, determinou a inviabilização de mudanças substantivas no que à flexibilização diz respeito.

Na sequência destes factores, o conhecimento escolar está submetido a um dualismo pautado pela valorização das disciplinas, por um lado, e num plano secundário, pela preocupação dos saberes ligados aos aspectos políticos, sociais e morais da actividade humana (Pacheco, 2000).

A extensão e a desarticulação dos programas, aliadas a uma forte lógica disciplinar levada a cabo num trabalho prioritariamente individual e isolado, acarretam graves insuficiências na construção de respostas ajustadas ao público escolar. Beane (2002:18) diz--nos que “*o isolamento e a fragmentação do conhecimento fazem parte das estruturas profundas da escolarização*”.

Os professores, conhecidos pelo seu individualismo, têm sobrevivido presos a uma organização escolar caracterizada por espaços justapostos e horários desencontrados, num abrigo monodocente e disciplinar, interessados em cumprir os seus planos de aula concretizados no abrigo das quatro paredes da sala de aula, seguindo religiosamente os manuais e aplicando os seus métodos de trabalho seguros e fáceis de executar. Mas, a crescente complexidade dos saberes já há muito colocou em causa a eficácia de uma monodocência generalista, renunciando novas vantagens para a perícia disciplinar.

Beane (2002:19) alega que um corpo de investigações comprova as vantagens deste tipo de “*contextualização*” do conhecimento, por torná-lo mais acessível, sobretudo quando esses contextos se interligam com as experiências vivenciadas pelos jovens. “*Quando entendemos o conhecimento como integrado somos livres de definir os problemas tão amplamente quanto o são na vida real e de usar uma grande variedade de conhecimentos para lidar com eles*”.

A organização de uma sala de 1º ciclo, em muitos casos, abafa um programa no qual a primeira hora está destinada a uma disciplina, a segunda hora a outra, e assim sucessivamente (Beane, 2002). A escola não deve ser uma mera soma de actividades, tempos lectivos ou pessoas em justaposição, mas sim uma formação social em que convergem processos de mudança intencional, fruto de uma actividade de reflexão que pretende repensá-la e reconstruí-la.

A fiabilidade da integração curricular, à qual estão subjacentes os conceitos de flexibilização curricular e de descentralização, dependerá sempre da conquista de um conjunto de condições adquiridas pelo professor, dependentes de uma conceptualização do currículo entendido como projecto e como prática deliberativa.

Apesar dos aspectos positivos apontarem para uma abordagem integradora do currículo, a verdade é que ainda constitui um desafio pedagógico e pessoal demasiado exigente, para os quais muitos professores não se sentem preparados, pois praticamente toda a estrutura organizacional da escola está vocacionada para apoiar um currículo tradicional centrado nas disciplinas. A distribuição do tempo, os boletins escolares, os apontamentos, as pastas escolares e os recursos de apoio, como é o caso dos manuais escolares, estão estruturados em função das disciplinas, razão pela qual os professores precisam despende tempo para encontrar recursos capazes de sustentar os temas abordados, o que é perfeitamente possível descobrir fora da escola. Trabalhar com o apoio dos manuais é, sem dúvida, mais fácil...mas muito questionável (Beane, 2002).

1.4. Estratégias de Diferenciação Pedagógica

Ao longo destas duas décadas, têm sido observadas mudanças conceptuais substanciais relacionadas com a aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar dos avanços nas ideias e na investigação sobre as diferenças na aprendizagem e na eficácia no ensino, estes conhecimentos têm tido pouco impacto nas formas, através das quais as escolas respondem à diversidade dos alunos.

Para responder aos princípios da inclusão, as escolas necessitam de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação. Entenda-se por diferenciação “o processo pelo qual os professores são confrontados com a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma criança ou jovem em situação de grupo, através da selecção de métodos de

ensino e de estratégias de aprendizagem” (Johnson & Johnson, 1999).

Na perspectiva de Ainscow, Porter e Wang (1997), os problemas de aprendizagem que os alunos apresentam são contextuais. Têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas, utilizadas pelo professor, na capacidade de atender aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Para que exista um verdadeiro empenho na educação inclusiva, a escola em parceria com a comunidade e com os pais, devem procurar resolver os problemas de modo que seja respeitada a integridade da escola, enquanto organização e que não coloque em risco a inclusão escolar. Para que as escolas consigam "atender" às necessidades de todos os alunos é preciso encontrar o modo de as orientar na busca da solução dos problemas. A este propósito, reforça-se o que já anteriormente foi focado, as escolas têm que ser organizações nas quais todos os intervenientes no processo educativo devem participar na tarefa de aprender, num ambiente de cooperação. Neste âmbito, as acções de formação devem ser organizadas de modo a envolver os professores de uma forma plena, nos variados passos do processo. Perante este cenário, a colaboração entre os intervenientes deve substituir a competição e o isolamento.

A aceitação da diversidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada inclusiva que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do grupo/turma e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. “Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitem partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe” (Cadima, 1998, p. 14).

Por conseguinte, para dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades dos alunos, particularmente dos que apresentam dificuldades intelectuais, é também necessário

a existência de recursos imprescindíveis, nomeadamente, meios materiais e didácticos, professores, auxiliares da acção educativa, organização escolar e a adaptação e flexibilização curricular. Cada escola deve proceder a uma adaptação curricular de primeiro nível ou de contextualização e atender a tamanha heterogeneidade, deve haver diversidade na atenção, ou seja, abrange um todo: a diversidade somos todos, a consequência é que o sistema deve desenhar um currículo aberto e flexível a todos, ou seja, criar ofertas de estratégias comuns (diversidade na atenção) e não de estratégias pontuais, para dar resposta à diversidade. A este propósito, Silva (1995) defende que o professor deve saber lidar com a gestão e organização da sala de aula, sem o domínio da qual se toma mais difícil e menos relevante o alcance dos objectivos esperados.

Cada turma/grupo é um universo próprio onde se desenvolvem dinâmicas e interacções particulares. A presença dos alunos com N.E.E decorrentes das dificuldades intelectuais coloca evidentes desafios, pelo que é necessário analisar as implicações curriculares daí decorrentes, quer nos termos de organização social da turma, do espaço e em termos de organização do processo de ensino/ aprendizagem. No quarto nível, coloca as estratégias de intervenção das adaptações curriculares, olhando cada aluno individualmente, em termos de necessidades educativas. Considera ainda as estratégias de intervenção, nomeadamente a organização e utilização dos diferentes meios de que as escolas dispõem para favorecer uma pedagogia diferenciada (barreiras arquitectónicas, professores de apoio, modelos organizativos de centro, ciclo, nível de aula, agrupamentos, organização de professores, modelos de orientação...).

De uma revisão de literatura (Wang, 1995; Correia, 1999; Jiménez, 1990 , para citar alguns autores), verifica-se que são consideradas adaptações curriculares todas as alterações ou modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto

local e às necessidades dos seus alunos.

De acordo com Pérez (1988) o currículo escolar é entendido como um período de frequência, assentando em determinadas componentes de formação traduzidas em áreas disciplinares, disciplinas e outras situações menos formais de aprendizagem (área escola, clubes escolares...) com explicitação de conteúdos, objectivos e metodologia e com uma dada distribuição de cargas horárias.

Num sentido mais específico, as adaptações realizam-se sobre o currículo regular, para dar resposta aos alunos que apresentam necessidades educativas.

Um dos propósitos da Escola Inclusiva é que a escola é um lugar privilegiado de interacção de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. A diferenciação pedagógica inclusiva está associada a uma filosofia inclusiva a qual, segundo Correia (2003) preconiza ambientes de entreajuda e de colaboração entre docentes/pais/outros técnicos educativos, alunos/alunos e outros técnicos educativos/alunos/professores e conduz à formulação de respostas adequadas às necessidades dos alunos. Sendo os pais elementos fundamentais na tomada de decisões sobre os seus filhos (Sanches, 2001; Correia, 2003), tornando-se necessário que tomem conhecimento dos comportamentos dos seus educandos. A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é um factor essencial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito às práticas, os professores ao fazerem a caracterização de cada aluno e da turma em geral, têm a percepção das várias competências e capacidades, das necessidades, dos interesses e das expectativas dos alunos com quem trabalham, de acordo com esses dados a planificação deverá ser feita em função da classe e não do indivíduo. Devem utilizar um importante recurso da sala de aula, os alunos, fomentando o trabalho cooperativo de modo a conseguir modificar planos e actividades consoante as respostas dos alunos (Ainscow, Porter & Wang, 1997).

A pedagogia diferenciada é um modo de responder à heterogeneidade do grupo/classe, reorganizando sempre que necessário a sua actuação (Sanches, 2001). O facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente porque isto levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições actuais. Significa, apenas, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos (Heward, 2003, cit. por Rodrigues, 2006, p.5).

Os alunos considerados com necessidades educativas especiais não precisam de um tipo de ensino diferente, mas de “mais ensino, ministrado de forma mais intensiva e de ter professores mais eficientes” (Wang 1997, p.53). Segundo este autor, alguns alunos necessitam de mais tempo e de um nível elevado de apoio para conseguirem dominar o currículo comum e outros precisam de menos tempo e de menos ensino directo. Assim, conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças e jovens, incluindo as que têm necessidades educativas especiais, exige a mudança de um sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a igualdade na “oportunidade de aprender”, a todos os alunos. Numa escola inclusiva, a diferença e a heterogeneidade devem ser encaradas como “um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagens” (Sanches & Teodoro, 2006, p.71).

Relembre-se Warnock (1978), o qual salientava, que os objectivos da educação são os mesmos para todos os alunos e o que deve variar são os meios proporcionados a cada aluno para os atingirem. Urge, pois, diferenciar e diversificar as práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Benavente (1993), as práticas pedagógicas devem alargar espaços educativos de forma a aumentar o sentido do trabalho escolar e proporcionar trocas de experiências, considerando que diferenciar não significa individualizar o trabalho do professor face ao aluno, as regulações e os percursos é que são individualizados. Salienta que, aquilo que distingue o bom professor não é o que ele faz, mas o modo como decide

aquilo que faz.

Sprinthall e Sprinthall (1993) enumeram, como estratégias de ensino, as teorias de aprendizagem prática, os métodos e modelos de ensino, os métodos individuais, as planificações de aulas, as variações de estruturas, a disciplina dos alunos, a forma de questionar e a avaliação. Os autores referem ainda um sistema que, embora não seja uma solução única e eficaz, sugere que se combinem os vários elementos para se obter sucesso. Este sistema que os autores defendem é constituído, nomeadamente por: ensino preciso, aprendizagem.

1.5. Ensino Cooperativo – Cooperação entre Docentes

Ao falar-se de um ensino centrado na cooperação, Niza (1996, 1998, 2000) defende vivamente que só a partir de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre professores e os alunos, e destes entre si, se poderão pôr em prática os princípios da participação democrática, isto é, os Direitos das crianças.

É importante uma pedagogia, que aceite, integre e valorize a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos e também como fonte do seu próprio enriquecimento.

A escola de hoje, confronta-se com o desafio de desenvolver uma pedagogia susceptível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais.

Segundo Leitão (2000:2), os maiores problemas das práticas tradicionais são:

- práticas dirigidas a toda a classe;
- pouca diferenciação;
- pouco *feedback* correctivo e avaliativo;
- aprendizagem e ensino cooperativo reduzido ao mínimo;
- ensino predominantemente expositivo e centrado no manual escolar.

As escolas continuam a encontrar dificuldades em se adaptar às necessidades específicas e individuais dos alunos pelo facto de não porem em prática a aprendizagem cooperativa e o ensino horizontal (alunos-alunos).

Sobre esta temática, Niza (1998) salienta que os padrões culturais de pedagogia que os professores herdaram não servem para hoje. Daí os dramas que os professores sentem cada vez mais e refere ainda que a organização do trabalho é desadequada aos objectivos e às políticas de educação, sendo que os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo e que tinham que os pôr a trabalhar, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo. Praticamente os professores só usam estes modos de trabalho, as lições e o modo simultâneo de aplicação e treino, e com isto não é possível construir uma profissão. O que está em causa é avançar ou não para a profissionalidade docente, modernizando as formas de organização do trabalho de aprendizagem dos alunos.

John Dewey (1916), no livro *Democracy and Education* que serviu de fundamento filosófico à aprendizagem cooperativa, é referido por Arends (1995:365), “os modelos específicos de sala de aula descritos por Dewey enfatizam a organização de pequenos grupos de resolução de problemas, constituídos por alunos que procuravam as suas próprias respostas, através da interacção diária de uns com os outros”.

Com base nestes pressupostos, Leitão (2000:5) afirma que os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa derivam de três grandes tradições:

Primeira – Segundo o pensamento de Dewey, a importância que o autor atribui à organização de contextos de aprendizagem norteados pelos ideais democráticos, de construção de relações de respeito, partilha e solidariedade entre os membros de uma dada comunidade de aprendizes.

Segunda - A aprendizagem cooperativa deriva das concepções e investigações desenvolvidas no âmbito da dinâmica de grupo, da psicologia social, da teoria dos pequenos grupos, linhas de pensamento que de alguma forma entendem a escola e a sala de aula como contextos sociais complexos e procuram avaliar o impacto dos processos de grupo na socialização e na aprendizagem escolar.

Terceira – A partir das abordagens construtivistas de Vygotsky e da aprendizagem experiencial, ao reconhecerem o papel activo do aluno na construção do seu próprio saber.

Para Niza (1998) a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequenos grupos ou aos pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

Ainscow (1995), desafia os professores a experimentarem novos métodos pedagógicos cuja planificação tome em consideração todos os alunos. É importante que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, em particular os próprios alunos que representam uma fonte rica de experiências, inspiração e desafio. Faz também referência à capacidade de modificar planos e actividades em função das reacções e das necessidades dos alunos. Os professores podem estimular a participação activa dos alunos nas aprendizagens. No que respeita ao apoio das actividades na sala de aula, Ainscow elege o trabalho em equipa como estratégia.

Segundo Leitão (2000:8), “a aprendizagem cooperativa pressupõe uma mudança importante no papel do professor, nomeadamente no que respeita à interacção com os

alunos no contexto da sala de aula e no que respeita à interacção com os colegas no contexto geral da escola e no contexto específico da sala de aula”.

O professor assume, assim, o papel de orientador e gestor do processo de ensino e aprendizagem, deixando de conduzir a aula e de ser a figura principal para ajudar os vários grupos a trabalharem em conjunto (Arends, 1995).

Nas escolas inclusivas, como já foi referido anteriormente, são fundamentais as aprendizagens no grupo e com o grupo de pares, dando-se valor às experiências e saberes de todos, independentemente do seu nível de funcionalidade, com a ajuda do professor (Vygotsky, 1985; Bronfenbrenner, 1979, cit. por Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Leite, os alunos com NEE, “Seja qual for a metodologia utilizada na sala de aula, para a elaboração de adaptações curriculares, é necessário ter em conta, em primeiro lugar, tudo aquilo que o aluno com NEE pode realizar com os seus pares, uma vez que a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum e, portanto, a aquisição pelos alunos das competências finais do ciclo de escolaridade.” (2005, 14).

Em relação à organização de trabalho com os alunos, Morgado (2003), refere que, se os alunos têm características diferentes o professor organizará o trabalho na sala de aula de forma diferenciada para que possa “acolher” essas diferenças, tendo como pressuposto que: “o aluno tende cada vez mais a ser considerado um sujeito activo do seu processo de desenvolvimento e formação.” (Morgado, 2003:84).

Morgado (2003) citando Dean, evidencia a importância que o trabalho a pares representa na aprendizagem dos alunos, realçando o facto de ser um aspecto muito importante no desenvolvimento social do aluno bem como no aumento da sua auto – estima. “ (...) o processo de apreensão de novos conceitos e competências de cada aluno é consideravelmente facilitado através da interacção verbal com os outros, bem como através

da confrontação dos seu entendimento sobre as situações de aprendizagem como o entendimento dos seus pares.” (Dean, 2000, cit in Morgado, 2003:87).

Fernandes refere que “O momento de estudo em equipas cooperativas é o coração da escola comunidade. É aqui que os alunos vão construir o seu próprio conhecimento, dando o seu melhor no trabalho individual e na partilha de recursos com os colegas. Vão investigar, discutir, resolver conflitos e chegar a consensos criativos”. (1999: 104).

Para Morgado, aceitar a heterogeneidade poderá ser um factor positivo na promoção da qualidade dos processos de ensino, ao referir que: “(...) a heterogeneidade parece assumir implicações bastante mais positivas na qualidade dos processos educativos que a homogeneidade, pelo que as opções dos professores no que respeita à organização do trabalho dos seus alunos deverão considerar este aspecto.” (Morgado, 2003, p.95)

O modelo de cooperação educativa do Movimento da Escola Moderna (MEM) assume e valoriza as diferenças de forma a constituírem um recurso fundamental da formação intelectual e social. A diversificação da acção educativa é gerida a partir dos Conselhos de Cooperação Educativa, que constituem o motor do processo auto-regulado de aprendizagens cooperadas. Esta pedagogia aposta na construção cooperada de uma estratégia que enquadre e oriente a produção de respostas válidas e pertinentes para as sempre novas e diferentes situações educativas e de formação que forem surgindo, visando responder às exigências sociais, adiantando-se com propostas educativas e sociais mais humanas (Niza, 2000).

Considerando os poderosos efeitos que a aprendizagem cooperativa exerce sobre os alunos em áreas tão importantes e variadas e que a distingue das outras actividades de ensino/aprendizagem, esta metodologia constitui uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível académico como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais.

É necessário desenvolver esforços nas comunidades educativas no sentido de encorajar os professores a trabalharem em conjunto e introduzir mudanças para construir escolas assentes em práticas de cooperação e parceria porque a inclusão só existe se forem introduzidas nas salas de aulas estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam (Sanches, 2005).

2.INVESTIGAÇÃO

2.1. Problemática e sua Contextualização

Para que as práticas educativas tenham cada vez mais qualidade, todas as questões que envolvem a temática da Escola Inclusiva passam por uma necessidade de reestruturação de saberes e competências do docente, assentes numa valorização pessoal, social e profissional em que o próprio docente terá que ser o seu principal agente dinamizador (Freitas & Freitas, 2002).

Pretende-se saber como atender alunos diferentes, utilizando uma metodologia de "Ensino em Cooperação", articulando o trabalho entre os docentes da turma e os docentes de educação especial, de modo a promover estratégias de ensino mais diferenciadas e diversificadas que facilitem a aprendizagem e favoreçam o sucesso educativo de todos eles, no âmbito da filosofia de uma Educação para Todos (Ainscow, 1995; Morgado, 2004; Niza, 1996).

É urgente a mudança para uma pedagogia centrada no grupo, que aceite, integre e valorize a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos e como fonte do seu próprio enriquecimento. Está sobejamente demonstrado que a colaboração entre docentes melhora a sua prática e constitui um meio valioso de ajudar os que procuram aplicar novas maneiras de trabalhar no contexto da sala de aula.

Os professores são desafiados a experimentarem novos métodos pedagógicos cuja planificação tome em consideração todos os alunos. As interações entre professores da educação especial e professores do ensino regular são decisivos para o êxito da integração.

Ambos devem unir esforços e trocar experiências para o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas das crianças com dificuldades intelectuais. É importante que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais

eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, em particular os próprios alunos que representam uma fonte rica de experiências, inspiração e desafio e assim, poderem estimular a participação activa dos alunos nas aprendizagens (Ainscow, 1995; Correia, 1999; Morgado, 2004).

Este estudo, que decorreu no concelho de Beja e integrou docentes do ensino regular e da educação especial, tem como objectivo principal reflectir sobre as percepções/representações que os professores apresentam relativamente à forma como se articulam, no contexto da sala de aula, quando necessitam incluir alunos com N.E.E., nomeadamente as que decorrem de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

O estabelecimento de parcerias pedagógicas pode ser entendido como um processo de desenvolvimento Pessoal/Profissional e Social com a capacidade de regular a forma de ser, estar, sentir e agir dos docentes. É pertinente reflectir sobre as representações/cognições que estes mesmos Profissionais da Educação podem apresentar face às estratégias que utilizam na operacionalização dos seus pares pedagógicos.

Os professores de educação especial e os de ensino regular devem elaborar, em consonância, programas educativos que partam do nível de realização actual do aluno e perspectivem intervenções que estimulem e favoreçam o seu crescimento (Ainscow, 1995; Correia, 1999; Morgado, 2004).

2.2. Modelo de Investigação

A investigação é de natureza qualitativa, investigação - acção, com a finalidade de aprofundar a compreensão do problema.

O objecto de estudo centra-se nas representações e práticas dos docentes face à inclusão de alunos com dificuldades intelectuais na escola regular.

Segundo Elliott (1978), a investigação - acção em meio escolar toma como campo de investigação as acções humanas e as situações sociais que são percebidas e experimentadas pelos professores como: inaceitáveis sob certos aspectos; susceptíveis de mudança; exigindo uma resposta prática.

Ainda na perspectiva deste autor, a investigação – acção examina uma situação a partir do ponto de vista dos participantes, descreve e explica o que acontece na situação, utilizando a linguagem dos mesmos. As relações que se estabelecem no decurso do processo de investigação - acção têm como função essencial tornar mais fecundo o diálogo entre os actores da situação ou ajudar outros investigadores ou actores.

Trata-se pois de um estudo que visa aprofundar a compreensão de uma dada realidade e sobre ela intervir de modo a introduzir as mudanças consideradas necessárias, ainda que neste caso particular, o projecto de intervenção concebido não venha a ser implementado no horizonte temporal desta investigação.

Os métodos e técnicas utilizadas na presente investigação prendem-se com o modelo qualitativo que, segundo Bogdan e Biklen (1994) se caracteriza por ter como fonte directa de dados o ambiente natural, ou seja, “os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994:48). Também Carmo e Ferreira (2008) consideram que na metodologia qualitativa “os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação” (Carmo & Ferreira, 2008:198).

O plano desta investigação insere-se numa perspectiva qualitativa de produção do conhecimento, na perspectiva do que defendem Bogdan e Biklen, em que os dados recolhidos são designados por qualitativos, “*o que significa ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.*”(1994:16). Classifica-se, quanto ao propósito, por uma investigação-acção, tal como defendem Carmo e Ferreira (2008), pois trata-se de uma investigação que parte de uma situação real, que tem como finalidade a resolução de um dado problema e que não pretende a generalização dos seus resultados.

2.3. Questões e Objectivos da Investigação

Através da pesquisa bibliográfica realizada no âmbito deste estudo, procuraram-se definir os seus possíveis contornos.

Propuseram-se conceitos sobre a actualização profissional dos professores, a forma como os próprios o encaram e se relacionam com ele. Expuseram-se conceitos fundamentais que se relacionam com a Diferenciação Pedagógica, com a Aprendizagem Cooperativa, e em particular com a sua operacionalidade na prática lectiva. E, por fim, sublinhou-se a mais-valia desta dinâmica, uma vez que potencia a qualidade da inclusão de todos os alunos.

Do cruzamento da consulta bibliográfica realizada e da reflexão sobre os propósitos da investigação, definiu-se como questão central de investigação a análise das opiniões de dois grupos de professores que leccionavam em Educação Especial e no Ensino Regular.

Questões

O projecto aqui proposto pretende responder às seguintes questões:

- De que modo é que os professores de Educação Especial (E.E.) e os Titulares de Turma trabalham para a inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e que valor atribuem às práticas de colaboração?
- Como são implementados os Programas Educativos no contexto do grupo - turma?
 - Ao nível dos conteúdos.
 - Ao nível das actividades.
 - Na organização do tempo e do espaço.
 - Na utilização dos materiais.
 - Na organização dos alunos.
- Como vêem a diferenciação pedagógica e o ensino/aprendizagem cooperativos na resposta à heterogeneidade dos alunos? Que tipo de dificuldades experienciam?

Objectivos da Investigação

Decorrentes das questões enunciadas, definiram-se os seguintes objectivos gerais:

- Conhecer as práticas de colaboração desenvolvidas entre os professores de E.E. e os Titulares de Turma, com vista à Inclusão de crianças com dificuldades intelectuais na escola regular.
- Identificar formas de implementação dos Programas Educativos, propostos para as crianças com dificuldades intelectuais no contexto do grupo turma.
- Perceber as perspectivas destes docentes sobre o significado da diferenciação pedagógica e do ensino/aprendizagem cooperativos como resposta à inclusão.
- Desenhar um plano de intervenção que responda às necessidades detectadas.

2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a realização do estudo procedeu-se à utilização da técnica de inquérito por entrevista, para a qual foi elaborado um Guião (Anexo nº3).

Tendo presentes os objectivos definidos anteriormente, optou-se pela entrevista semi-directiva, visto que era a que melhor se enquadrava para a recolha de dados do presente estudo. “Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.” (Bogdan & Biklen, 1994:149).

Na perspectiva de Bogdan e Biklen, (1994:134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Desta forma, estabelece-se “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 2005:192).

A entrevista semi-directiva reúne as vantagens dos outros dois tipos de entrevista, *i. e.* não é completamente aberta, nem demasiado estruturada.

Deste modo, permite que o entrevistado estruture o pensamento e consiga reflectir sobre a problemática. Se o entrevistado se afastar dos objectivos pretendidos, o investigador pode colocar perguntas guia que lhe redireccionarão o pensamento para os objectivos propostos (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Todas as entrevistas foram realizadas no estabelecimento de ensino onde os participantes trabalhavam, pois investigadores qualitativos como Bogdan e Biklen (1994), assumem que

o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo, por isso, os entrevistadores deslocarem-se ao local de estudo.

A entrevista, de natureza aprofundada e de tipo semi-estruturado, tem como suporte um guião dividido em quatro partes distintas, mas que se complementam e progridem na temática à medida que a entrevista evolui:

1ª parte – “Legitimação da entrevista” e “Motivação da entrevista”;

2ª parte – “Caracterização dos professores”;

3ª parte – “Práticas/Metodologias da entrevistada em relação às questões da investigação ”;

4ª parte – “Reflexão acerca do trabalho cooperativo e diferenciação pedagógica”

O percurso da investigação desenvolveu-se numa fase inicial com o pedido de autorização, para as entrevistas, aos agrupamentos onde os docentes participantes exerciam a sua actividade (Anexo 1).

No seguimento das autorizações dos directores dos agrupamentos, foram entregues aos professores participantes no presente estudo um pedido de autorização (Anexo 2).

Os participantes foram informados de que a realização das entrevistas reger-se-ia pelo cumprimento das normas respeitantes à ética da investigação, segundo a qual a participação dos sujeitos deve ser voluntária, devendo os mesmos ser esclarecidos acerca da natureza do estudo.

O guião exerceu uma função orientadora, servindo de apoio ao entrevistador, sendo que a entrevista, antes de ser aplicada, foi validada junto de um grupo de 4 professores que não integravam a amostra, tendo-se verificado não ser necessária a sua reformulação.

Através das entrevistas aos professores (Anexo 5), pretendeu-se conhecer as suas práticas metodológicas, reflectindo acerca do trabalho desenvolvido, as suas percepções e os seus

problemas e assim, analisar as percepções dos docentes de Educação Especial e dos docentes do Ensino Regular, nos dois contextos, em relação às suas práticas pedagógicas.

As entrevistas efectuaram-se nas respectivas escolas, iniciando-se com a explicação do objectivo da investigação, apesar de estar explícito no protocolo assinado anteriormente (Bell, 2004; Estrela, 1994) e assegurando o carácter confidencial das informações dadas e do anonimato (Estrela, 1994).

Alguns docentes não autorizaram a gravação, tendo sido necessário tirar algumas notas como auxiliares de memória, para posteriormente se reconstruir o seu discurso (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas integralmente e posteriormente destruídas (Bardin, 2007) e as notas tiradas nas entrevistas não gravadas foram reescritas imediatamente após o seu final (Bogdan & Biklen, 1994).

2.5. Tratamento de Dados

O tratamento dos resultados foi efectuado tendo por base um balanço crítico da literatura, que permitiu uma reflexão mais profunda, de modo a apresentar-se com o maior detalhe possível a informação obtida, devidamente contextualizada.

A análise de conteúdo foi o procedimento mais adequado para avaliar as respostas à entrevista e informação documental (Bardin, 2007; Estrela, 1994).

Após a realização das entrevistas e análise documental iniciaram-se uma série de procedimentos, com o objectivo de se fazer emergir as unidades de discurso com significação para a pesquisa em causa.

De acordo com Bardin, a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (1977:31), e como cita Vala, a análise de conteúdo “é hoje das técnicas

mais comuns na investigação empírica realizadas pelas diferentes ciências humanas e sociais “ (1986:101). Assim, “a quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificação para não reconhecer o sucesso das investigações de orientação qualitativa” (idem, 1986:103).

A análise de conteúdo é um método que se aplica no tratamento da informação da entrevista pouco directiva. A finalidade desta técnica é efectuar inferências das mensagens sob análise, baseando-se numa lógica explicitada, recorrendo à decomposição da informação do discurso do entrevistado, em traços de significação de forma a produzir um novo discurso (Bardin, 2007).

Possui como objectivos o rigor e a descoberta e organiza-se em três fases, sendo elas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste na operacionalização das ideias iniciais de forma a estruturar o processo de investigação. Nesta fase, formulam-se os objectivos e as questões de investigação, seleccionam-se os excertos da informação recolhida a serem analisados e posteriormente elaboram-se os indicadores que fundamentam a interpretação final (Anexo 4).

Segue-se a codificação que corresponde à transformação dos dados brutos por recorte, agregação e enumeração permitindo alcançar a representação do conteúdo susceptível de esclarecer acerca das características do texto. A categorização realiza-se por dois processos: à priori, com base nas categorias predefinidas na grelha e à posteriori, dos temas emergentes (Bardin, 2007).

A análise de conteúdo tem as funções de administração da prova e a heurística que podem ser utilizadas em separado ou em conjunto completando-se. Neste estudo, com carácter de investigação, utilizam-se as duas funções: a de administração de prova (categorias dedutivas ou à priori) com uma grelha previamente construída com base na revisão de

literatura e a heurística (categorias indutivas ou à posteriori) porque essa grelha foi enriquecida com a análise sistemática do conteúdo das entrevistas (Bardin, 2007), como se expõe nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Grelha de análise das entrevistas por categorização a priori

	Categorias	Subcategorias
Opinião dos Docentes de Educação Especial e Docentes do Ensino Regular	Práticas colaborativas	Cooperação/colaboração -Gestão em parceria -Planificação e avaliação -Avaliação da interacção da prática pedagógica
	Metodologias	-Utilização de documentação específica (PEI) -Especificidade de materiais pedagógicos utilizados -Organização do espaço -Organização do tempo -Conteúdos leccionados em contexto de sala de aula -Conteúdos leccionados individualmente -Dificuldades
	Trabalho Cooperativo	Experiências em ensino/aprendizagem cooperativo -Vantagens -Desvantagens -Importância do ensino em cooperação
	Diferenciação	-Experiências em diferenciação pedagógica -Vantagens -Desvantagens -Formação na área da pedagogia

	Pedagógica	diferenciada -Importância da diferenciação pedagógica
--	------------	--

Quadro 2 – Grelha de análise das entrevistas por categorização à posteriori

	Categorias	Subcategorias
Opinião dos Docentes de Educação Especial e Opinião dos Docentes do Ensino Regular	Necessidades dos Docentes	Formação – Oficinas de Formação em “Diferenciação Pedagógica” e “Ensino/Aprendizagem Cooperativos”

2.6. Amostra: Constituição e Caracterização

Para a realização deste estudo, foi escolhido no concelho de Beja, um conjunto de três Agrupamentos de Escolas: Santiago Maior, Santa Maria, Mário Beirão, que têm na sua rede escolar professores de educação especial, e cada um destes professores interage com diferentes docentes titulares de turma.

A amostra foi constituída por dez docentes de educação especial e dez docentes titulares de turma. O número de docentes envolvidos dependeu da sua disponibilidade para participarem no estudo, pelo que se trata de uma amostra por conveniência.

Foi deliberadamente tentado que o número de docentes participantes fosse de alguma forma equilibrado na sua distribuição pelos três agrupamentos, a fim de que os resultados

pudessem ser mais diversificados em virtude das especificidades organizacionais de cada um deles.

Os professores aderiram sem levantar qualquer problema à realização das entrevistas, mas depois tornou-se difícil conciliar horários e manter um nível de concretização das mesmas, num tempo aceitável de forma a dar continuidade ao estudo.

A seguir apresentam-se os dados de caracterização dos participantes na investigação.

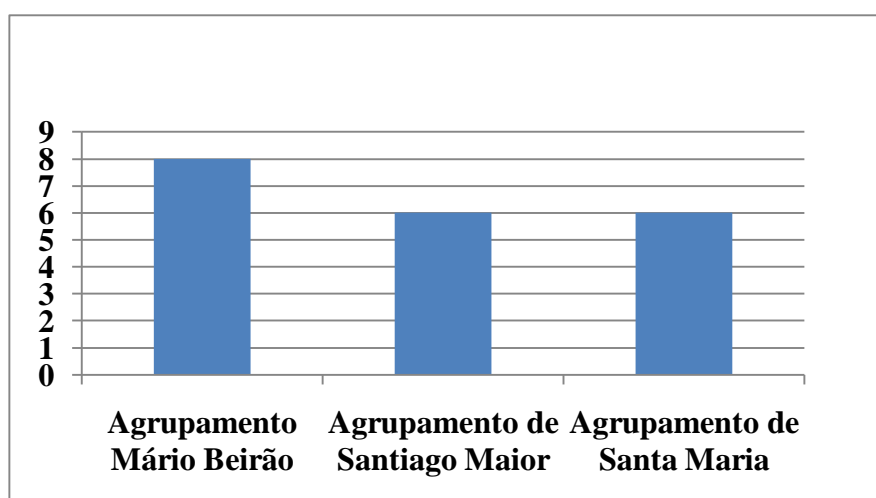


Gráfico 1 – Número de participantes por agrupamento.

Verificou-se que os participantes do agrupamento Mário Beirão são em maior número (8) do que os participantes dos Agrupamentos de Santiago Maior (6) e de Santa Maria (6), facto que se ficou a dever à impossibilidade de igualar em número os três Agrupamentos.

Pela importância de se perceber o percurso dos entrevistados, procede-se à sua caracterização no que respeita a idade, a formação de base, tempo de serviço, formação especializada e o envolvimento em projectos.

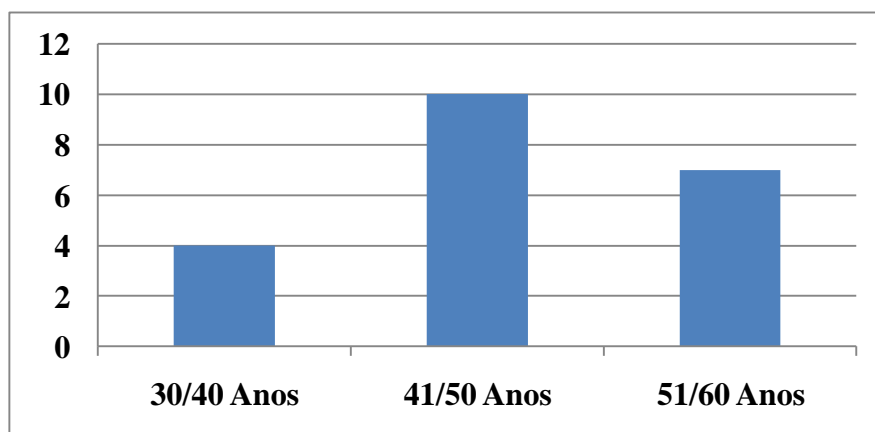


Gráfico 2 – Idade dos participantes.

O Gráfico anterior revela-nos que a maioria dos docentes (N=16) tem mais de 40 anos de idade, o que mostra um corpo docente mais maduro.

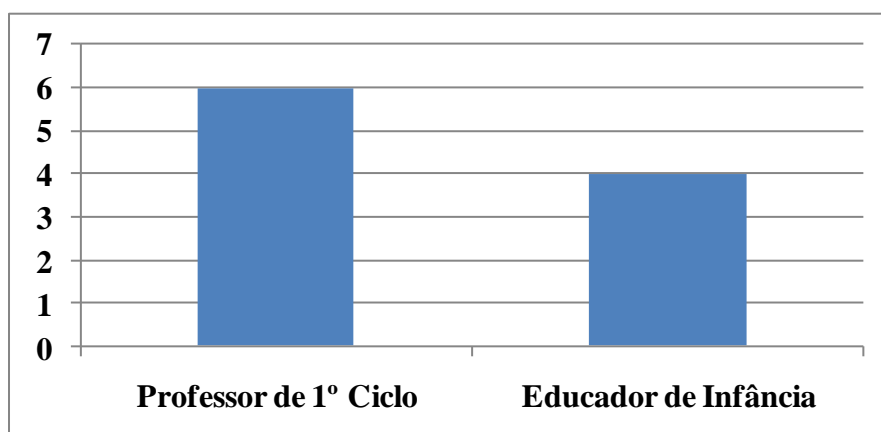


Gráfico 3 – Formação de base dos docentes de educação especial.

O gráfico 3 revela que a formação de base do grupo de Docentes de Educação Especial distribui-se maioritariamente pelo 1º ciclo (6), seguindo-se a formação em Educação de Infância (4)

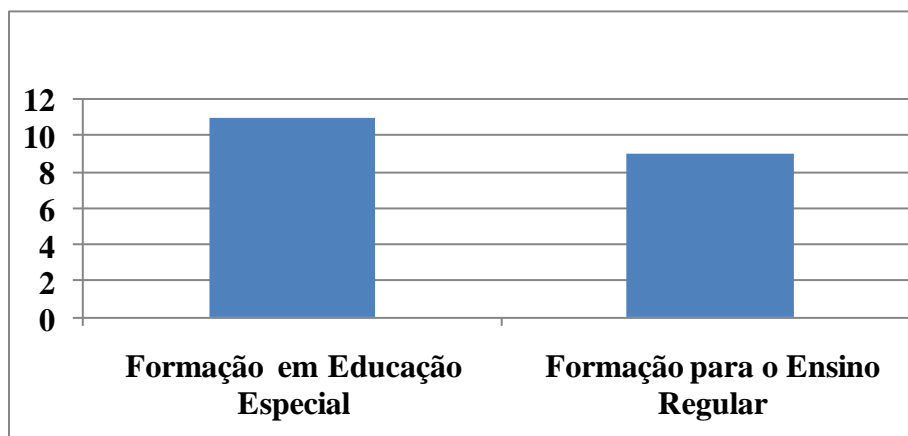


Gráfico 4 – Participantes com formação específica em educação especial.

O gráfico 4 apresenta o número de participantes com formação específica em Educação Especial (11). Verifica-se que o número de especializados excede o número de professores que detêm unicamente a formação para o ensino regular. Um dos docentes do Ensino Regular também tem uma especialização em Educação Especial.

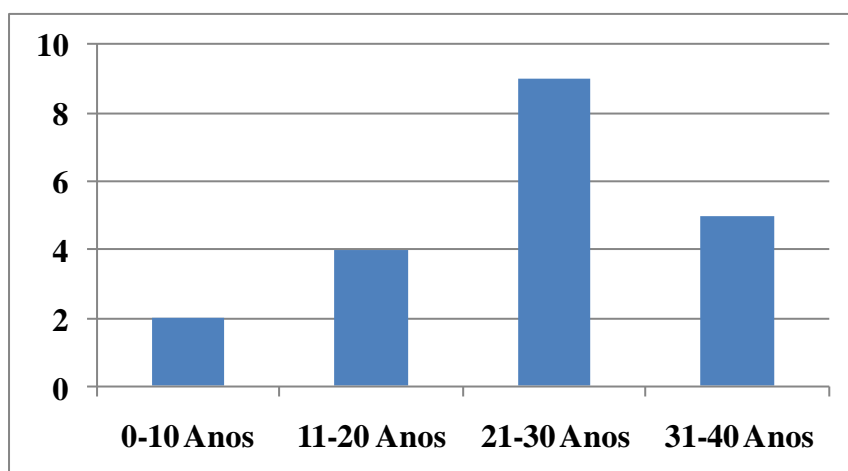


Gráfico 5 – Tempo de serviço total por participante.

A maioria dos professores apresenta um tempo de serviço superior a 20 anos, e apenas 2 docentes estão incluídos no grupo abrangido com menos de 10 anos de serviço. Pode-se, assim, afirmar que os docentes participantes no estudo detêm uma experiência profissional considerável, 5 dos quais com mais de 30 anos de docência.

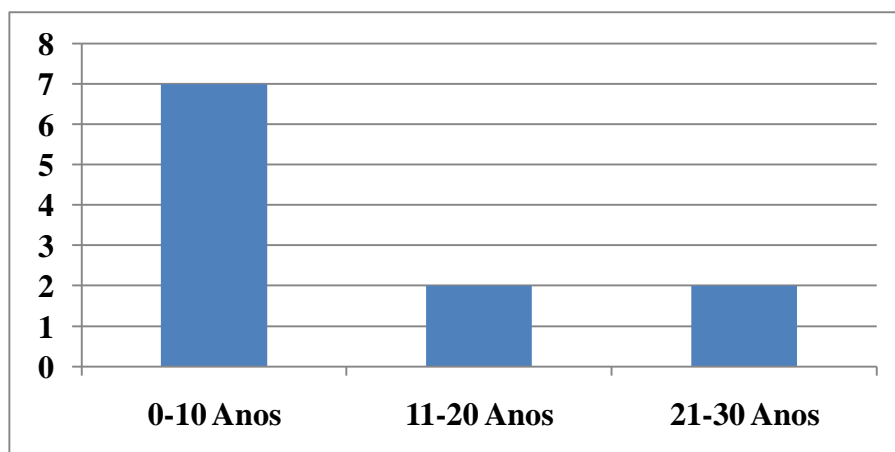


Gráfico 6 - Anos de serviço em educação especial.

Os Docentes de Educação Especial apresentam na sua maioria um tempo de serviço inferior aos 10 anos no exercício em Educação Especial. É de referir que um dos Professores do Ensino Regular também faz parte deste registo, por deter no seu currículo anos de serviço em Educação Especial.

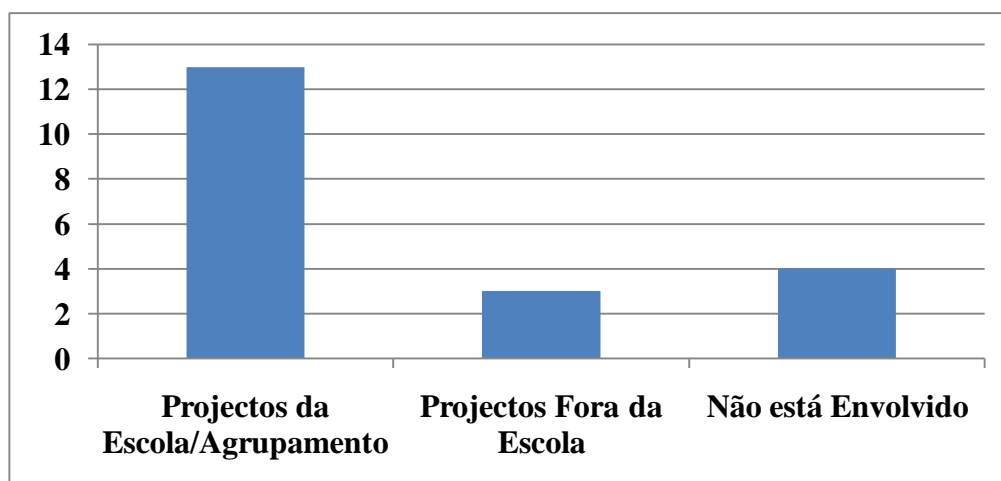


Gráfico 7 – Participantes envolvidos em projectos.

Os Professores participantes no presente estudo, revelam na sua maioria uma participação/envolvimento mais fortes nos projectos das escolas e agrupamentos, nos quais estão a leccionar. Empenhados em projectos fora da escola, podemos registar 3 docentes, e por fim 4 professores revelaram não estar envolvidos em qualquer tipo de projecto.

3. Apresentação dos Resultados

3.1. Análise e Interpretação dos Dados

Neste capítulo, são apresentados os dados relativos a cada um dos grupos de professores estudados – Docentes de Educação Especial e Professores do Ensino Regular - a partir da análise do conteúdo das entrevistas.

Para cada uma das questões da entrevista efectuou-se a correspondente análise das respostas e interpretação dos resultados.

Estes reflectem as percepções/ representações dos intervenientes no processo educativo.

Os resultados serão organizados respeitando as categorias e subcategorias presentes nas grelhas de análise do Quadros **1 e 2** (p.p.56-57).

Objectivo - Conhecer de que modo é que os professores de Educação Especial e os Titulares de Turma trabalham para a inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e que valores atribuem às práticas de colaboração

Categoria – Práticas Colaborativas

Subcategorias

- **Cooperar/colaborar**

Todos os docentes consideram cooperar e colaborar na organização e prática dos apoios educativos de forma regular e necessária ao bom funcionamento dos grupos de alunos com que trabalham, referindo por exemplo que:

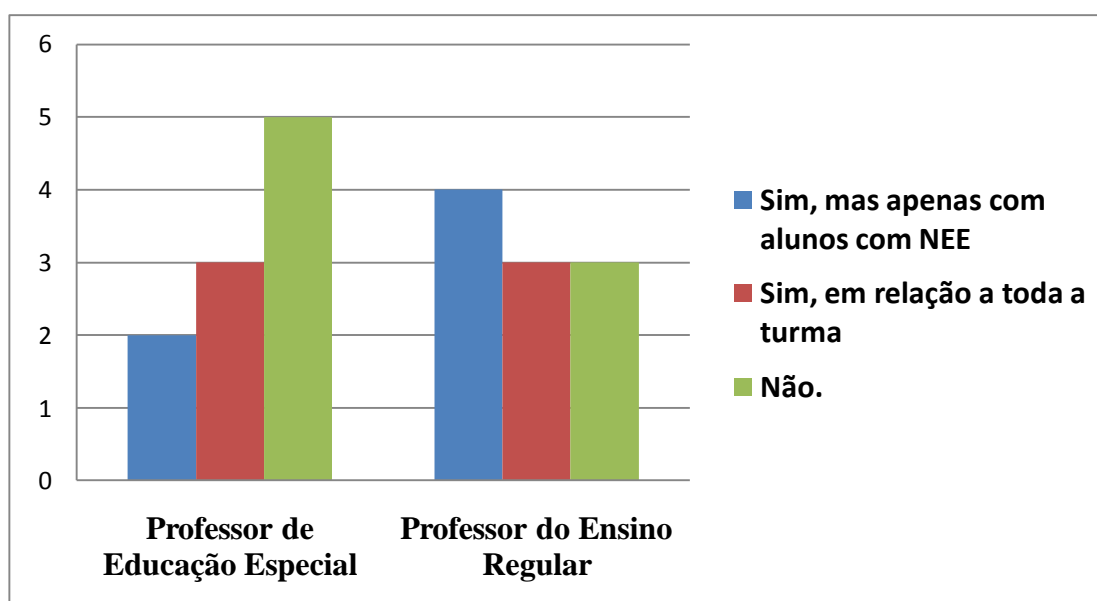
Prof. 1 *“Sempre que tenho alunos com dificuldades intelectuais, tento desenvolver esforços para lhes proporcionar um ensino mais individualizado organizado, em parceria com o professor de apoio educativo ou professor do ensino especial, actividades diferenciadas e adaptadas à problemática do aluno”* ou como refere o Prof.18.

“Sim, pois considero que a estrita articulação na divisão de tarefas com outros docentes, em suma, o trabalho desenvolvido em sala de aula, irá reflectir-se na construção de um bom ambiente de ensino – aprendizagem e é fundamentalmente na promoção da inclusão de alunos com NEE e no sucesso escolar de todos os alunos”.

Subcategorias

- **Gestão em parceria**

A gestão em parceria na sala de aula pode ser uma prática regular e uma mais valia na utilização dos recursos humanos em benefício da qualidade do ensino.



Gráfica 8 – Utilização da gestão em parceria.

Apenas 6 Professores, 3 de Educação Especial e 3 de Ensino Regular consideram gerir a aula em parceria, referindo a sua importância, Prof. 18:

“Sim. É colocada em prática através do trabalho cooperativo, sendo que consideramos a acção colaborativa, mais eficaz que a acção individual, que conduz a um melhor desempenho pedagógico e uma educação inclusiva”.

Os Docentes de Educação Especial e os Docentes do Ensino Regular também apresentam uma visão um pouco diferente no que se refere à forma como a gestão da aula é efectuada, ou seja, enquanto 5 Docentes de Educação Especial consideram que não partilham a gestão com os colegas do Ensino Regular no que se relaciona com alunos com NEE, apenas 3 dos seus colegas do Ensino Regular dizem não partilhar a gestão da sala de aula em parceria, como por exemplo o Prof.11 de Educação Especial:

“ Não. A docente titular expõe os conteúdos. A docente de educação especial presta apoio pedagógico personalizado individual no sentido do reforço das competências envolvidas na aprendizagem, bem como no reforço, desenvolvimento de competências específicas, por exemplo na reeducação da leitura e escrita”. Enquanto um dos três Docentes do Ensino Regular, o Prof. 3 diz:

“ Não. O docente titular assume a gestão da sala, integrando todos os alunos com o docente de apoio a colaborar, ainda que este apoie, preferencialmente os alunos com NEE”.

É importante referir o número de Professores do Ensino Regular - 4 - que considera gestão em parceria, aquela que é efectuada pelos Professores de Educação Especial directamente aos alunos com NEE, como o Prof. 4:

“ Sim, no que diz respeito aos alunos integrados em Regime Educativo Especial. A gestão curricular na sala de aula com alunos com dificuldades intelectuais fica a meu cargo, e a cargo dos docentes de apoio, nos tempos lectivos destinados a tal”.

Subcategorias

- **Planificação**
- **Avaliação**

Os professores planificam e avaliam, mas nem sempre da mesma forma nem com os mesmos instrumentos, embora reconheçam o valor desta prática no envolvimento e na qualidade da aprendizagem dos alunos.

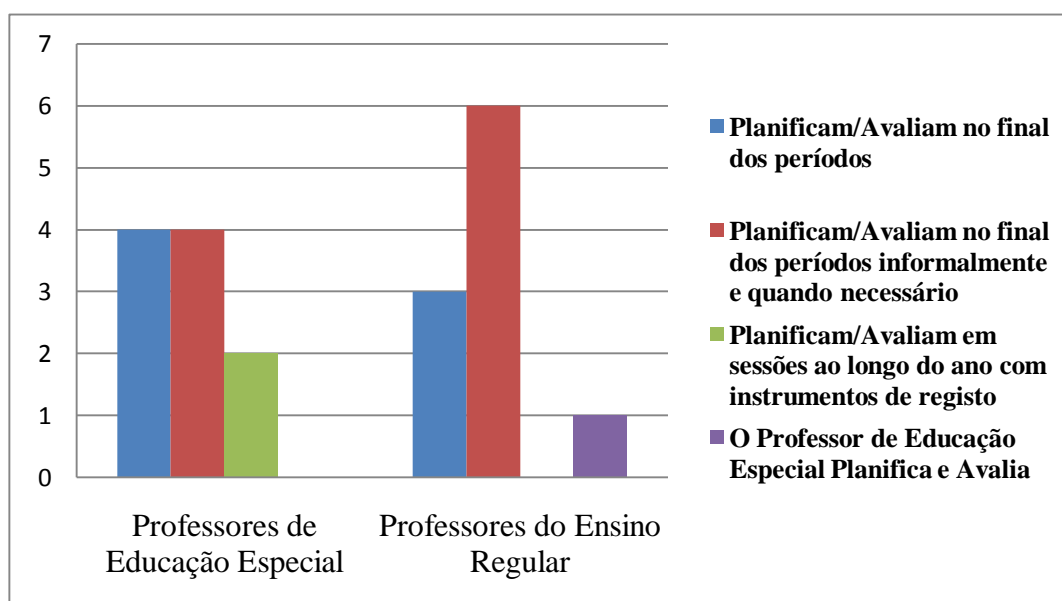


Gráfico 9 – A planificação e avaliação no trabalho de parceria.

A questão de planificar e avaliar em parceria surge percebida e vivida de diferentes formas. Para alguns docentes a planificação e avaliação são partilhadas nos finais de período, nos momentos estabelecidos para o efeito, conforme afirmam 4 Professores de Educação Especial e 3 Professores do Ensino Regular e se exemplifica a seguir:

Prof.7 “A planificação a avaliação fazem parte do trabalho de parceria e é operacionalizada em reuniões no final dos períodos”.

Prof.14 “É feito em parceria na medida em que os alunos passam grande parte do tempo com o docente titular. Operacionalize -se através de reuniões, análises de resultados dos alunos no final dos períodos”.

Para 10 Professores (4 de Educação Especial e 6 de Ensino Regular), para além da planificação e avaliação nos finais de período consideram ser importante fazer a avaliação em conversas informais e quando necessário, como é visível pelo seu discurso:

Prof.8 *“Sim. A planificação e a avaliação constituem parte integrante do trabalho em parceria. É operacionalizada através da gestão curricular adaptada à realidade da turma, quando necessário.”*

É importante registar que apenas 2 professores de Educação Especial consideram planificar e avaliar regularmente e utilizar instrumentos de registo:

Prof.19 *“Sim. Planeamento anual, mensal e semanal efectuado ao início do ano, no final de cada período lectivo, no final do mês e no final de cada semana.*

A avaliação assume as modalidades formativas, e sumativa. É realizada no início do ano (avaliação diagnóstica), ao longo do ano lectivo (formativa) e no final de cada período lectivo (sumativa).”

Apenas um Professor do Ensino Regular responde que a planificação e avaliação são executadas pelo Professor de Educação Especial:

Prof.5 *“Como já referi a planificação este ano, (apesar de ter o conhecimento da mesma que me é dada pela colega), é essencialmente estruturada pela docente de Educação Especial, aplicando ao aluno as estratégias e técnicas mais adequadas para a sua problemática, com a sequência própria.”*

Objectivo - Analisar a forma como são implementados os Programas Educativos no contexto do grupo – turma.

- Ao nível dos conteúdos.
- Ao nível das actividades.

- Na organização do tempo e do espaço.
- Na utilização dos materiais.

Categoria – Metodologias

Subcategorias

- **Documentação Específica**
- **Materiais Pedagógicos**

Para se perceber o funcionamento da prática pedagógica em parceria é importante compreender a forma como os professores, utilizam os instrumentos de registo que estão na base do desenvolvimento da relação pedagógica desenvolvida em sala de aula.

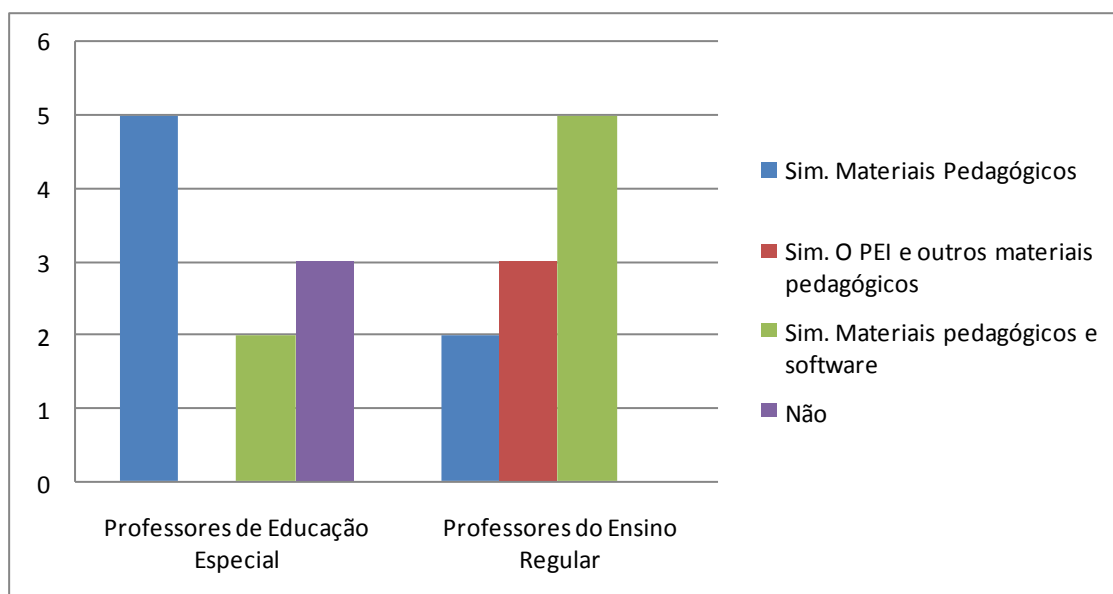


Gráfico10 – Utilização de documentação e materiais pedagógicos em parceria.

Verifica-se que 5 Professores de Educação Especial consideram partilhar materiais pedagógicos, e apenas 2 Professores do ensino Regular dizem fazê-lo, como se pode ver pelas seguintes opiniões:

Prof. 18 *“Sim, estes materiais são retirados dos manuais de apoio e de sites educativos, sendo a sua maioria das vezes adaptados aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.”*

Prof.7 *“Quando estou só na aula com a turma, não tenho muito o hábito de utilizar documentação, mas materiais pedagógicos utilizo sempre que necessário e sempre que é possível.”*

Em relação à utilização de materiais pedagógicos e software o número de Professores do Ensino Regular é superior (5) ao número de utilizadores de Educação Especial (2), que afirmam:

Prof.1 *“Os casos dos alunos com NEE que têm integrado as turmas das quais tenho sido titular não têm sido muitos, mas o Programa Educativo do aluno é sempre a base de todo o trabalho desenvolvido, bem como alguns programas informáticos disponibilizados pelos docentes do Ensino Especial. De acordo com os casos também se utilizam, em parceria, materiais específicas (nomeadamente no caso de deficiência motora).”*

O PEI é usado como documento de apoio, apenas por 3 Docentes do Ensino Regular e que o referem como:

Prof.4 *“Sim, utilizamos o Programa do aluno e na concretização das aprendizagens utilizo livros/fichas de anos de escolaridade adequadas às dificuldades do aluno, e outras fichas de trabalho criadas para o efeito.”*

É de registar que 3 professores de Educação Especial consideram não partilhar o material pedagógico com os colegas na sala de aula, referindo:

Prof.15 *“Não em todas as situações. Depende de cada caso. Em muitas situações construo materiais específicos, como cartões de leitura, aproveitamento de software que me possibilita trabalhar conteúdos específicos, com alunos em situação de apoio individual. Dificilmente este tipo de materiais é utilizado pelo docente da turma.”*

Subcategorias

- **Programa Educativo**

O Programa Educativo é um documento que deve estar na base do trabalho pedagógico do professor, quer como documento orientador, quer como ponto de partida para novos desenvolvimentos, registos e avaliações do percurso do aluno.

Todos os Professores referem o Programa Educativo como um documento indispensável ao trabalho desenvolvido com os alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº3 de 2008.

O Programa educativo é considerado um instrumento importante na prática educativa de todos os professores, que o referem como:

Prof.1 *“O programa Educativo é sem dúvida, utilizado na prática educativa. É a partir dele que se seleccionam actividades e são pensadas estratégias e medidas para atingir alguns objectivos também nele presentes. Embora não se faça um trabalho idêntico com os restantes elementos da turma tenta-se sempre que as actividades do Programa Educativo se desenvolvam de forma integrada e ajustada às de grande grupo.”*

Prof.19 *“O Programa Educativo norteia toda a intervenção a desencadear. É o referencial para a definição de estratégia e para a diferenciação curricular.”*

Os dois grupos de professores identificam o Programa Educativo como um orientador na intervenção dos alunos com NEE:

Um dos Professores do Ensino Regular refere:

Prof.2 *“Serve de orientação para que os objectivos que achamos necessário atingir, sejam trabalhados e concretizados de acordo com os progressos do aluno.”*

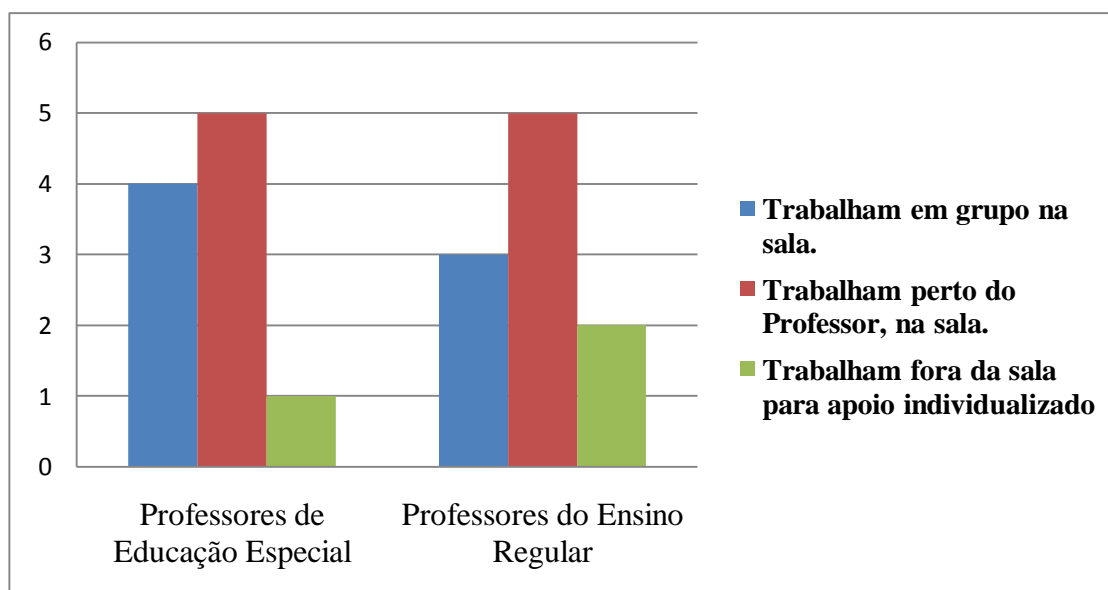
Ainda destacando a opinião de um Professor de Educação Especial:

Prof.12 “O programa Educativo foi elaborado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e da aprendizagem.”

Subcategorias

- **Apoio directo**
- **Organização do espaço**

A organização e distribuição dos alunos no ambiente de trabalho, é de extraordinária importância para o desenvolvimento das aprendizagens por parte de todos, e especialmente dos alunos que necessitam de um apoio mais personalizado.



Gráficos 11 – Organização e distribuição dos alunos na sala.

Para os Professores de Educação Especial (4), os alunos trabalham integrados em grupo na sala:

Prof.19 “Os alunos estão dispostos a pares. Por vezes são convidados a agrupar-se em pequeno grupo (3 a 4).”

Os Professores do Ensino Regular (3) responderam por exemplo, que:

Prof.3 *“Todos estão em condições de estabelecer relações com os colegas. Há pequenos grupos onde os alunos com NEE se incluem, dependendo do trabalho a realizar.”*

Os professores de Educação Especial (5), consideram que no apoio directo aos alunos, estes permanecem junto do professor, e os Professores do Ensino Regular (5), também preferem que os alunos permaneçam perto de si, e referem que:

Prof.8 *“Dependendo da problemática, os alunos estão junto dos professores, perto do quadro e dispostos em grupo.”*

Prof.15 *“Os alunos com NEE trabalham individualmente com o professor de educação especial em contextos de sala de aula sempre que possível.”*

Alguns professores referiram que saíam da sala de aula com os alunos para um apoio mais individualizado. Pode-se identificar 2 respostas de Professores de Educação Especial e 1 resposta enquadrada nesta situação por Professores do Ensino regular:

Prof.5 *“Normalmente a professora senta-se ao pé do aluno, outras vezes quando as dificuldades de concentração do aluno são muito grandes, e o facto de estar junto dos colegas não ajuda... o aluno vai trabalhar com a docente de educação especial para outra sala.”*

e ainda:

Prof.11 *“O aluno sai da sala de aula para ter apoio pedagógico personalizado.”*

Subcategorias

- **Avaliação da interacção da prática pedagógica**

A forma como os Professores se relacionam e interagem na prática pedagógica é importante. A qualidade pode depender da percepção que os mesmos têm da sua interacção e da avaliação do trabalho desenvolvido.

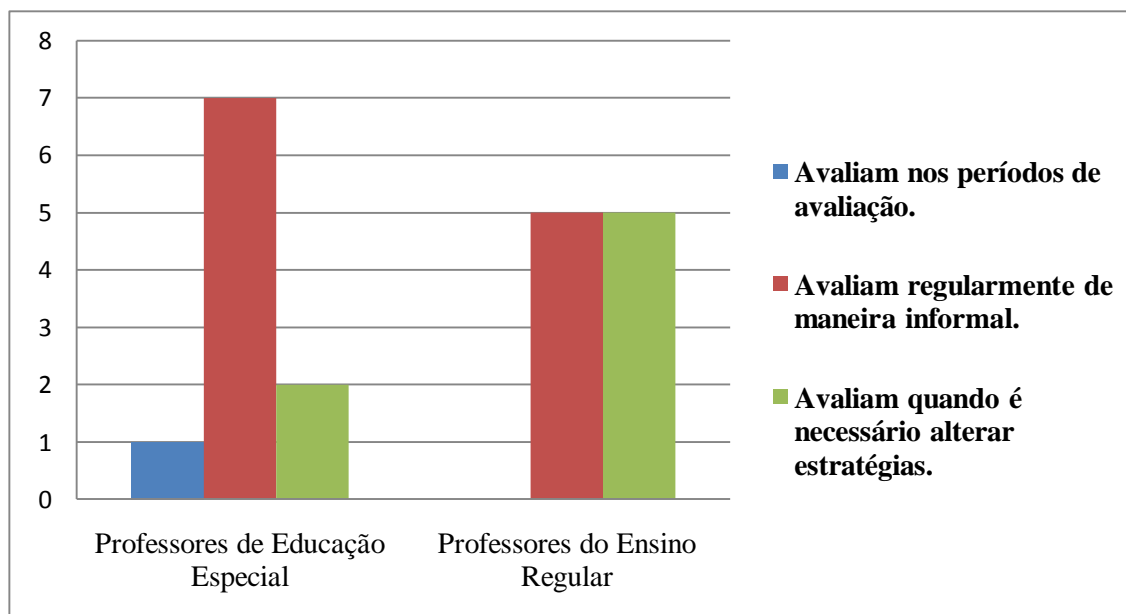


Gráfico 12 - Avaliação da prática pedagógica.

À questão da avaliação de desempenho e forma de interagir, apenas foi respondido por um Professor de Educação Especial que a mesma é realizada nos períodos de avaliação convencionais:

Prof.15 “*Não de forma diária, diria que de forma mais formal, nos momentos próprios em que está prevista a avaliação.*”

Os Professores de Educação Especial (7) consideram avaliar o desempenho e a forma como interagem no quotidiano de maneira informal, mas regularmente:

Prof.18 “*Consideramos a avaliação fundamental para o efeito de uma prática educativa eficaz. Através de conversas informais e reuniões de trabalho de curta duração vamos reflectindo sobre a prática pedagógica implementada no quotidiano.*”

Os Professores do Ensino Regular (5) responderam à questão, considerando que avaliam regularmente de maneira informal:

Prof.9 “*Apenas informalmente no final de cada actividade.*”

Avaliam quando é necessário alterar estratégias foi a resposta dada por 2 Professores de Educação Especial:

Prof.12 “Sim e quando se considera necessário alterar as estratégias.”

Também 5 professores do Ensino Regular responderam da mesma forma:

Prof.5 “*Sim, se verificarmos que uma forma de trabalhar com os alunos não resulta pensa-se numa nova estratégia.*”

Subcategorias

- **Conteúdos**

Efectivamente, os conteúdos leccionados dentro da sala de aula para todos os alunos, num contexto de escola inclusiva, com reforço das aprendizagens num ambiente adequado às necessidades de cada aluno, respeitando os ritmos e as capacidades, são uma mais valia para o desenvolvimento das competências de todos.

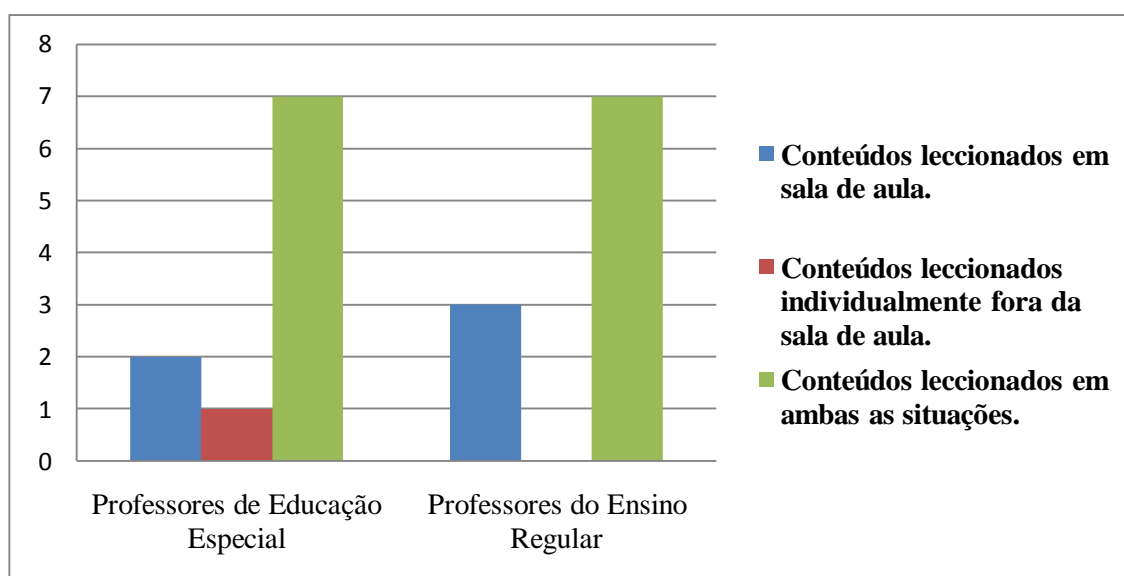


Gráfico 13 – Conteúdos leccionados dentro ou fora da sala de aula.

Os conteúdos leccionados em sala de aula, são citados pelos Professores do Ensino Regular (3) como uma forma de trabalhar com os alunos:

Prof.5 “*Os conteúdos são leccionados em sala de aula. São leccionados para o grande grupo e posteriormente reforçados individualmente. Os conteúdos são consolidados*

quando é necessário e ministrados novamente em sala de aula ou nalguns casos com a docente de educação especial.”

Os Professores de Educação Especial (2), consideram esta prática como:

Prof.16 *“No contexto da sala de aula, apesar de os adaptarmos ao perfil da funcionalidade do aluno e às suas capacidades físicas, cognitivas e motoras.”*

Apenas 1 Professor de Educação Especial considerou leccionar os conteúdos fora da sala de aula:

Prof.13 *“Individualmente, fora do contexto de sala de aula.”*

Os professores consideram, maioritariamente – 7 Professores de Educação Especial e 7 Professores do Ensino Regular – leccionar os conteúdos dentro e fora da sala de aula:

Prof.10 *“Os conteúdos são leccionados na sala de aula para o grande grupo e depois individualmente, de uma forma mais adequada a cada problemática. Mas existem outras actividades mais concretas que são trabalhados fora da sala.”*

Prof.18 *“Ambas as situações são colocadas em prática. Em contexto de sala de aula quando os conteúdos são planeados de forma cooperada e articulada. Individualmente, quando se pretende trabalhar de forma mais intensiva, onde há necessidades de um ambiente propício a uma intervenção especializada.”*

Subcategorias

- **Dificuldades:**

Tempo

Número de alunos por turma

Formação dos professores

As dificuldades que em muitas circunstâncias podem tornar mais difícil o trabalho dos professores, traduzem-se a maior parte das vezes em obstáculos ultrapassáveis, mas, com o esforço e o empenho extraordinário dos docentes para conseguirem alcançar os objectivos.

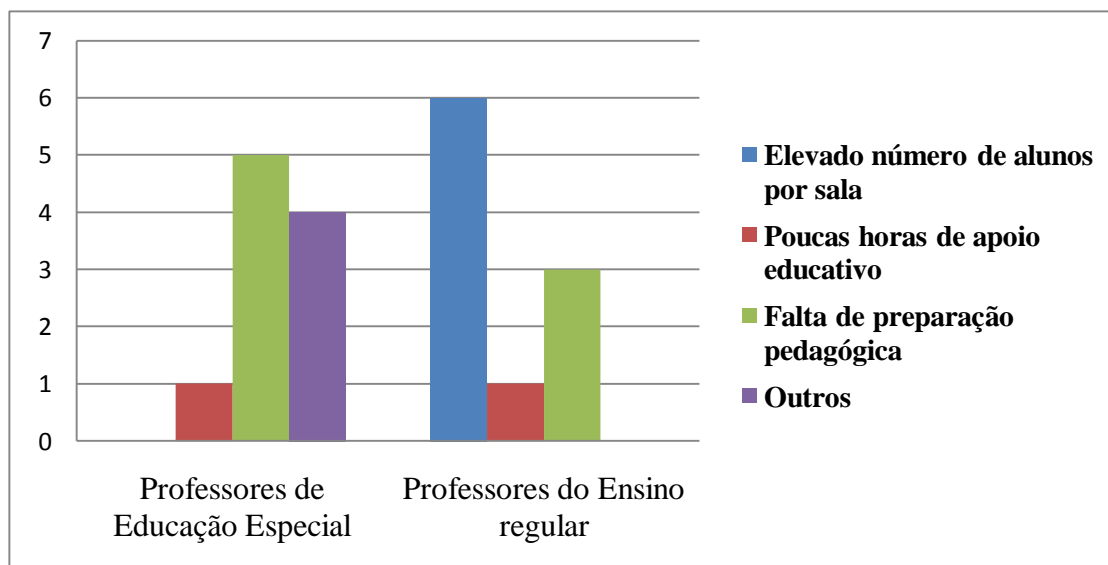


Gráfico 14 - Dificuldades destacadas.

O elevado número de alunos por sala, é a grande dificuldade referida pelos Professores de Ensino Regular (6):

Prof.7 “*O número elevado de alunos na turma.*”

E ainda: Prof.1 “*Gostaria de salientar a dificuldade de leccionar vários anos de escolaridade, num grupo – turmas numerosas, onde os níveis de desenvolvimento conjunto dos alunos são díspares e onde se encontram, muitas vezes integrados alunos com NEE.*”

Os Professores de Educação Especial não referiram esta dificuldade.

O facto de considerarem poucas as horas de apoios educativos foi referido por 1 Professor de Educação Especial e 1 Professor do Ensino Regular:

Prof.4 “*De momento não consigo apontar nenhuma dificuldade merecedoras de destaque, talvez a possibilidade de haver mais horas de apoio para esses alunos.*”

Prof.11 *“O tempo destinado às sessões de apoio pedagógico personalizado é diminuto na escassez de recursos humanos, na área da educação especial em relação aos professores colocados ao serviço da escola.”*

As dificuldades salientadas pelos Professores de Educação Especial (5) referem-se à falta de preparação pedagógica de alguns professores, o que acaba por se reflectir na forma como se resolvem as dificuldades na sala de aula:

Prof.20 *“A pouca sensibilidade de alguns professores titulares de turma. Passando a mensagem que os nossos alunos são um “estorvo” e que não vão ter tempo para articular e arranjar material adequado para eles.”*

E também Prof.13 *“Dificuldades surgem quando os alunos apresentam problemas graves de comportamento. A falta de formação para resolver estes casos.”*

Os Professores do Ensino Regular (3) que consideram a falta de preparação pedagógica como uma dificuldade referem:

Prof.2 *“Como docente sem formação específica na área das NEE sinto falta de formação básica para apoiar melhor estes alunos e não perder os restantes.”*

Os Professores de Educação Especial (4) apresentam outras dificuldades, tais como:

Prof.14 *“A falta de recursos multimédia. Materiais diferenciados. Espaços próprios devidamente equipados.”*

Objectivo - Identificar as perspectivas das entrevistadas sobre a diferenciação pedagógica e o ensino/aprendizagem cooperativos na resposta à heterogeneidade dos alunos

Objectivo - Perceber o significado atribuído pelas docentes ao trabalho cooperativo e à diferenciação pedagógica

Objectivo - Conhecer as necessidades de formação das entrevistadas nos domínios do trabalho cooperativo e da diferenciação pedagógica

Categoria - Reflexão acerca do trabalho cooperativo e de diferenciação pedagógica

Subcategorias

- **Experiências em diferenciação pedagógica ou ensino/aprendizagem cooperativos.**

A participação em práticas de índole pedagógica, e a troca de experiências de trabalho com outros professores, podem-se considerar um importante estímulo e contributo para a evolução de qualquer profissional, traduzindo-se na qualidade do trabalho desenvolvido.

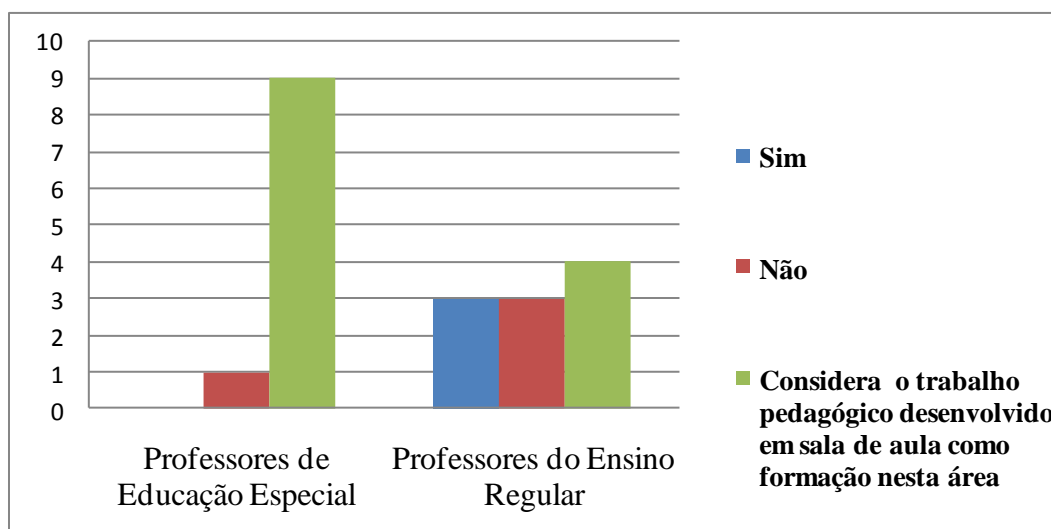


Gráfico 15 – Participação em experiências na área da diferenciação pedagógica ou ensino/aprendizagem cooperativos.

No que respeita a experiências de diferenciação Pedagógica, os Professores do Ensino Regular (3) referem ter participado, como por exemplo:

Prof.8 “*Sim, estas experiências assumem-se como uma modalidade pedagógica mais eficiente para a concretização de diferenciação pedagógica. Nestas experiências verifica-*

se uma melhor adequação no apoio dos alunos com características de aprendizagem diferente, uma vez que não se consubstanciam em tarefas individuais inibidoras do confronto com os colegas”

Os Professores de Educação Especial não referiram que tenham participado neste tipo de experiências, pelo menos de natureza mais formal.

Os Professores do Ensino Regular (3) dizem não ter participado em experiências, referindo que: Prof.6 *“Não, oficialmente. Na minha prática pedagógica adequo a flexibilização do currículo; adequação das tarefas; estratégias de apoio, dos recursos utilizados e a regulamentação da aprendizagem.”*

Apenas 1 Professor de Educação Especial considera não ter participado neste tipo de experiências no sentido prático;

Prof.14 *“Alguma experiência, mas mais teórica.”*

Os Professores de Educação Especial (9) consideram quase na totalidade participar em experiências desta natureza, sempre que desenvolvem nas salas de aula actividades que tenham a ver com características destas práticas pedagógicas, como:

Prof.20 *“Sim. Trocando estratégias e materiais para serem abordados em conjunto para os nossos alunos”*

E ainda:

Prof.16 *“Sim. Sempre que um aluno está integrado num grupo e apresenta dificuldades ao nível intelectual, é sempre necessário adaptar e apoiar o aluno nas aprendizagens das temáticas / conteúdos trabalhados no grupo – turma onde o aluno está inserido”*

Os Professores do Ensino Regular (4) que consideram esta prática como decorrente do seu trabalho na sala referiram:

Prof.5 *“Sim, utilizo o trabalho a pares (coloco alunos com melhor aproveitamento na mesma mesa com alunos mais fracos; realizo trabalhos à grupo utilizando uma*

estratégia); utilizo o reforço positivo sempre como forma de incentivar os alunos; motivo a restante turma a ajudar os alunos com mais dificuldades, como que a “torcer pelos colegas”.”

Subcategorias

- **Experiências em ensino/aprendizagem cooperativo:**

Vantagens

Desvantagens

A utilização de qualquer modelo pedagógico requer o seu conhecimento e experimentação devidamente apoiada, por um grupo de trabalho, uma formação especializada ou outra que permita alguma segurança ao professor. Naturalmente as vantagens e desvantagens dependerão de variadíssimos factores, daí a importância da organização e do apoio necessário à sua utilização e superação de dificuldades.

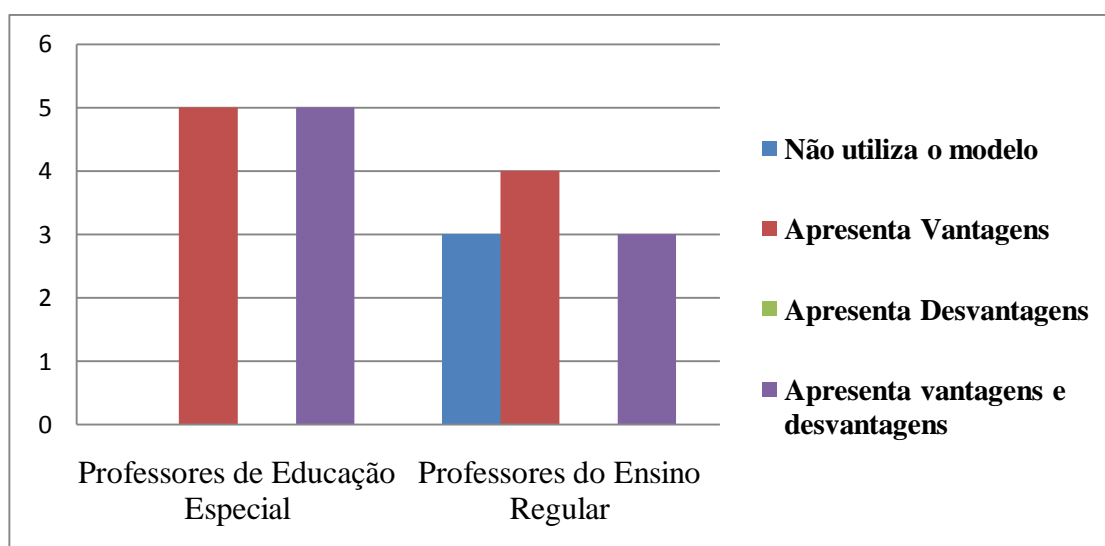


Gráfico 16 – Vantagens e desvantagens da utilização do modelo de cooperação.

Nenhum professor referiu desvantagens na aplicação deste modelo pedagógico.

Não utilizam o modelo de cooperação 3 professores do ensino regular, referindo que:

Prof.4 “*Não faço experiências de ensino/aprendizagem cooperativas.*”

Os professores de Educação Especial não referiram não utilizar este modelo, e referem as vantagens (5) como:

Prof.15 *“Maior integração / inclusão. Maior interacção, participação activa.*

Favorece a responsabilidade, partilha, solidariedade e entreaajuda e valorização do outro.

Promove o sucesso educativo, a autoconfiança e a motivação

Crescimento colectivo

Exige ao professor maior nº de estratégias e maior coordenação entre profissionais.”

Os Professores do Ensino Regular (4) comentam as vantagens como:

Prof.9 *“Promover a aprendizagem em cooperação facilita o trabalho do professor em sala de aula no apoio individual a alunos com dificuldades. A cooperação facilita as interacções entre os alunos; a interacção provoca aprendizagem, a aquisição de conhecimentos de forma mais rápida; facilita igualmente a compreensão de conceitos. O aluno que ajuda outro desenvolve o raciocínio ao encontrar estratégias para explicar o que sabe. “*

Os Professores de Educação Especial (5) falam de vantagens e desvantagens:

Prof.12 *“Vantagens:*

- Reforço das Relações interpessoais entre os membros do grupo;*
- Em vez de trabalharem em concorrência com outros colegas de sala de aula a aprendizagem cooperativa exige que os alunos trabalhem juntos para atingir os objectivos que não poderiam atingir individualmente.*

- Desvantagens:

- Possibilidade de conflito entre os membros do grupo;*
- Dedicação ao trabalho pode diferir muito entre os membros do grupo, uns trabalham mais que outros, o que pode resultar em conflitos;*
- Alunos tímidos têm mais dificuldades em expor ideias e sentimentos.”*

E ainda:

Prof.18 “*Vantagens:*

- *Melhoria da qualidade das respostas educativas aos desafios diários que se colocam os professores,*
- *Partilha de esforços e das dificuldades sentidas;*

Desvantagens:

- *Conflitos de personalidades entre os discentes envolvidos;*
- *Requerer a coincidência de tempos para organizar as tarefas.”*

Os Professores do Ensino Regular (3) referiram que:

Prof. 1 “*Penso que o Modelo de Cooperação irá conferir ao aluno com NEE maior motivação, auto -estima e ainda a segurança necessária para a consecução das actividades propostas. Para alguns alunos, este trabalho cooperativo poderá, eventualmente condicionar a autonomia e gerar alguma dependência.”*

Subcategorias

- **Experiência em Diferenciação Pedagógica:**

Vantagens

Desvantagens

A utilização do modelo de diferenciação pedagógica não é uma opção dos professores numa escola que se quer inclusiva. Pode-se afirmar que, o modelo de diferenciação pedagógica é uma necessidade da escola dos nossos dias, uma escola para todos, no respeito pela diferença e pelos direitos de cada um dos alunos que as integram.

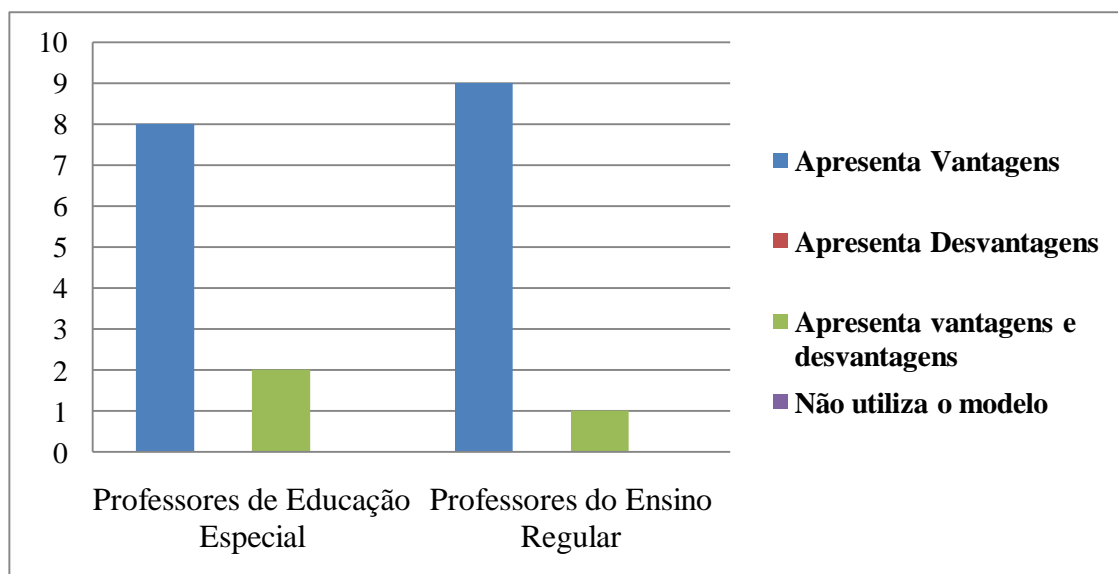


Gráfico 17 - Vantagens e desvantagens da utilização do modelo de diferenciação pedagógica.

O modelo de diferenciação pedagógica, não é referido pelos professores como não apresentando apenas desvantagens e nenhum professor levantou a hipótese de não utilizar o modelo em questão.

Uma tal abordagem foi descrita maioritariamente como vantajoso para a larga maioria dos professores, tais como; 8 Professores de Educação Especial que identificam como *Vantagens*:

Prof.19 “*Reposta adequada à condição e ao ritmo individual de cada aluno, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade e capacidade de acesso ao currículo comum.*”

Os Professores do Ensino Regular (9), referiram que:

Prof.3 “*Cada pessoa é diferente dos outros. Os modos de fazer, de aprender são diferentes. Os tempos também são diferentes. Por isso, é importante fazer a diferenciação pedagógica de modo a que seja possível dar resposta a cada aluno em função de si próprio e não dos outros.*”

Apenas 1 Professor do Ensino Regular menciona vantagens e desvantagens, dizendo que:

Prof.8 “*Vantagens: - Facilita a aprendizagem dos alunos e respeita as capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno.*

Desvantagens: - Requer mais tempo para a planificação e é mais demorada no desenvolvimento das actividades.”

Os Professores de Educação Especial (2) falaram das vantagens e desvantagens como:

Prof.16 “*Vantagens:*

- Dar resposta às maiores necessidades e /ou dificuldades de aprendizagem dos alunos;

Desvantagens:

- Turmas com elevado número de alunos.”

Subcategorias

- **Formação na área da pedagogia diferenciada**

A importância da formação na evolução profissional dos professores, pode traduzir-se na qualidade do seu desempenho profissional.

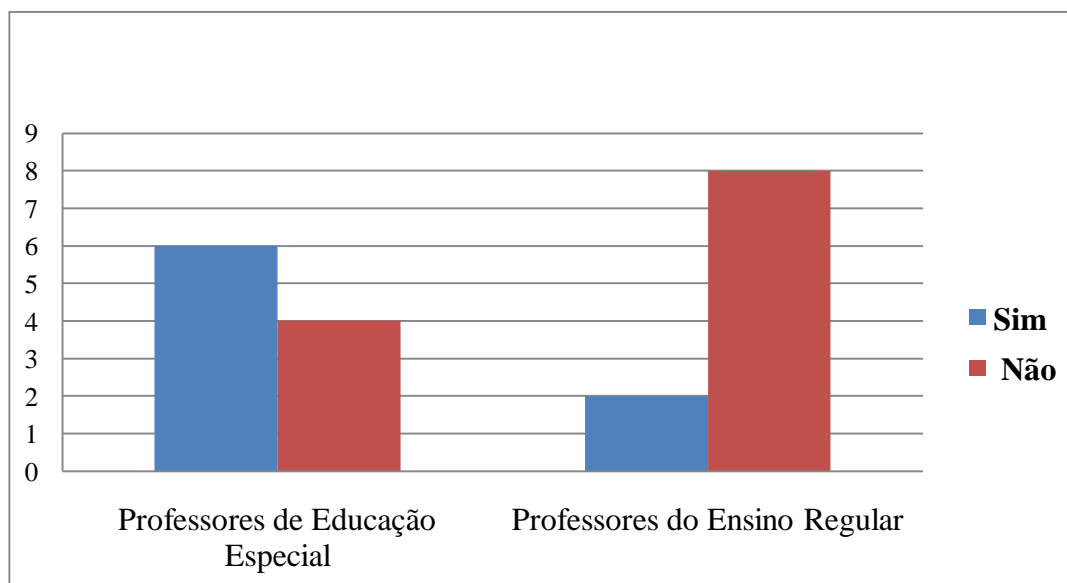


Gráfico 18 - Participação em formação na área da pedagogia diferenciada.

Em relação a formação na área da pedagogia diferenciada, os Professores de Educação Especial (4) disseram não ter participado, referindo:

Prof.14 “ *Não. Não tem havido formação nessa área.* ”

Os Professores do Ensino Regular (8) referiram não ter participado em formações nesta área:

Prof.1 “Não, tenho participado em formação nesta área.”

Disseram participar em formações nesta área, 6 Professores de Educação Especial:

Prof.19 “*Sim. Já frequentei algumas acções de formação nesse âmbito.*”

Os Professores do Ensino Regular (2) disseram ter participado:

Prof.9 “*Tenho participado em formações cooperativas, autoformação cooperativa.*”

Subcategorias

- **Importância do ensino em cooperação**
- **Importância da diferenciação pedagógica**

A formação dos professores, ao longo da carreira, não deveria ser relegada para um plano secundário, muito pelo contrário, deveria ser considerada prioritária e assegurada nas áreas que caracterizam as necessidades que os docentes mais evidenciassem

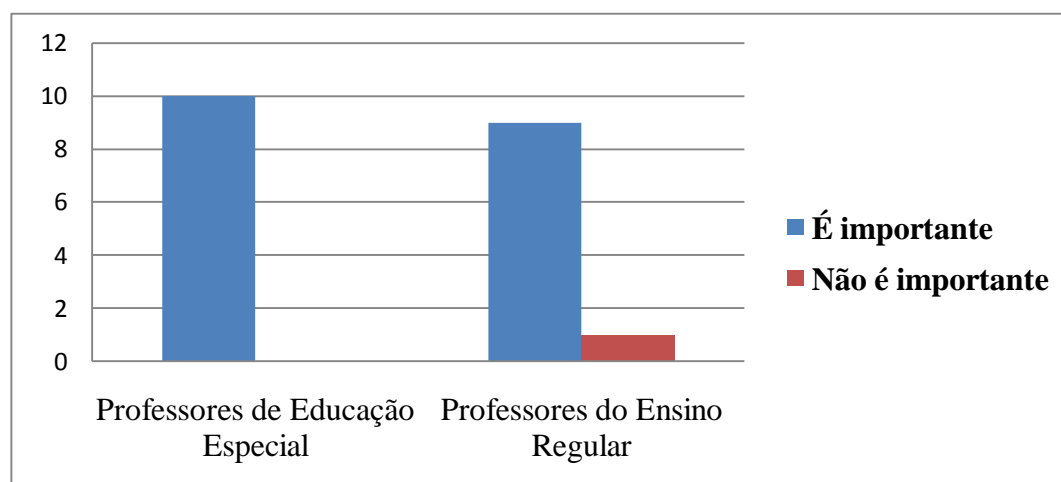


Gráfico 19 – Importância da formação sobre ensino em cooperação e diferenciação pedagógica.

A propósito da importância de fazer formação sobre ensino em cooperação e diferenciação pedagógica, apenas 1 Professor do Ensino Regular referiu não ser importante (em termos formais).

Prof.3 *“Essa formação deve ser procurada por cada docente. Não tem que ser “oferecida”. Cada um, em troca, parceria, com outros colegas, podem juntar-se, trocar informações ideias e assim contribuir para a sua formação. A formação tem de ser contínua e assentar nas práticas diárias de cada docente.*

A resolução das situações concretas, com a discussão entre pares é a melhor formação.”

Os 19 Professores, quase a maioria considera importante a formação nestas áreas, dizendo :

Prof. 19 *“Sim. Acho que é fundamental, para que possamos encontrar formas de implementação do currículo, de forma mais particular, tendo em conta o aluno e a sua responsabilidade.”*

Prof. 5 *“Claro que sim, tem toda a vantagem para a minha formação profissional, pois e infelizmente cada vez mais nos deparamos com crianças com múltiplos problemas a que temos de dar resposta com poucos ou nenhuns recursos e conhecimentos específicos.”*

Prof.1 *“ Sem dúvida, pois cada vez mais existem menos professores de apoio e menos horas destinadas a ajudar, os alunos com dificuldades, cabendo ao professor da turma a tarefa de gerir esse tempo e dar o apoio individualizado a certos alunos.”*

Subcategorias

- **Modelo de formação**

Os modelos de formação devem ser aqueles que da melhor forma servem as necessidades dos professores, dos alunos e das diferentes escolas, no sentido de alcançar uma maior qualidade das aprendizagens de todos os alunos.

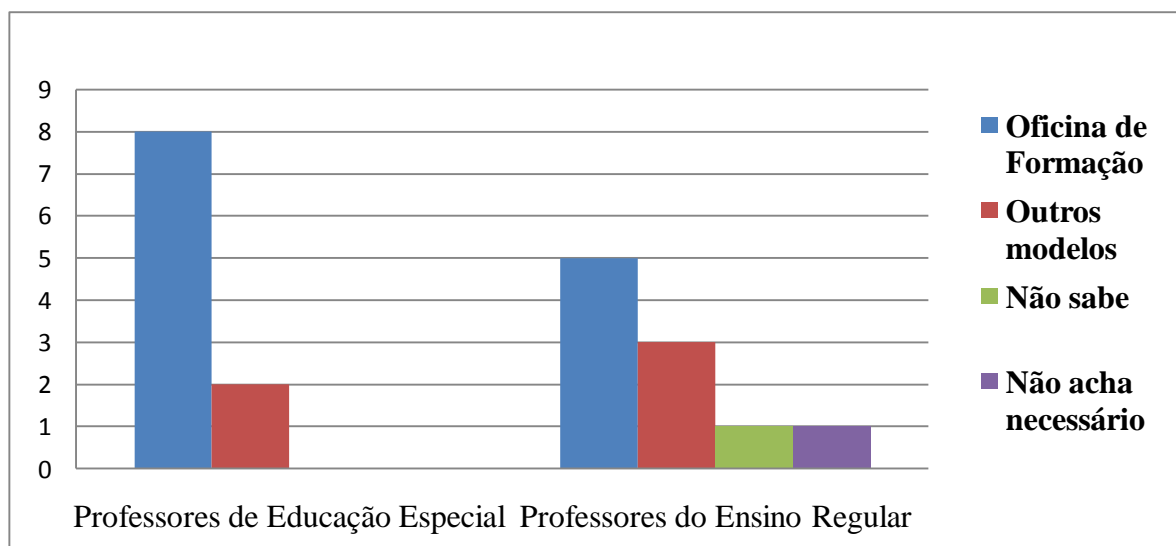


Gráfico 20 - Organização da formação.

Sobre a forma como os Professores organizariam a formação, podemos referir que 8 docentes de Educação Especial considera poder fazê-lo no formato de Oficina de Formação:

Prof.16 *“Em forma de Oficina de Formação onde as pessoas colocassem situações problemáticas e trabalhassem no sentido de encontrar soluções.”*

E ainda:

Prof.17 *“Formação do âmbito da abordagem inclusiva com o enfoque na turma e estratégias para os professores, atendendo à diversidade dos alunos.*

- Oficina de formação, porque requer uma componente prática e construtiva.”

Os Professores do Ensino Regular (5) referiram igualmente este modelo de Oficina de Formação:

Prof.1 *“Essa formação deveria contemplar uma componente prática direccionada para a implementação de estratégias e recurso inovadores na área de L.P e Matemática. A modalidade de oficina de Formação parece-me uma boa opção.”*

Noutras perspectivas, alguns docentes consideraram outros modelos de formação. Os Professores de Educação Especial (2) referiram:

Prof.14 *“Esta formação poderia ser desenvolvida nos moldes da formação desenvolvida nos centros de formação. Os conteúdos a tratar são muito importantes e devem ser específicos e dirigidos aos níveis de ensino que os formandos leccionam.”*

Os Professores do Ensino Regular (3) disseram considerar outros modelos como:

Prof.5 *“Problemas específicos das crianças (estudar casos em particular);*

- Trabalhar formas de actuar com essas crianças;

- Conhecimentos de recursos materiais específicos para cada caso, bem como a forma de os utilizar.

De salientar que um professor do Ensino Regular disse não saber de que forma organizaria a formação e outro considerou não ser necessário este tipo de formação:

Prof.3 *“Não acho necessários estes modelos de formação”*

3.2. Discussão dos Resultados

Este estudo surgiu com o propósito de responder a um conjunto de questões, que se prendem com a forma como os Professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular – Titulares de Turma utilizam o trabalho de cooperação, como factor de qualidade na inclusão de crianças com dificuldades intelectuais.

Após a apresentação detalhada dos resultados, importa analisá-los de uma forma global, articulando-os com as questões e objectivos da investigação previamente definidos e com o enquadramento teórico deste trabalho.

Obtiveram-se dados recolhidos junto de 20 professores, ou seja, 10 professores de educação especial e 10 professores do ensino regular, dos três agrupamentos da cidade de Beja, o que só por si não representa uma amostra significativa de todas as escolas do

distrito ou do país, não podendo extrapolar-se as conclusões, nem generalizar as mesmas para além da comunidade em que se inserem.

E para que a interpretação dos dados, se apresente coerente e esclarecedora, passar-se-á à sua análise, procurando articular os dados obtidos com o referencial teórico e com cada uma das questões da investigação, permitindo uma melhor reflexão.

A primeira questão a que nos propusemos responder foi “de que modo é que os professores de Educação Especial e os Titulares de Turma trabalham para a inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e que valores atribuem às práticas de colaboração?

Niza (1996, 1998, 2000) defende a importância de um trabalho de cooperação entre professores e alunos, a partir de uma pedagogia diferenciada.

De facto, todos os professores, nas entrevistas consideram cooperar/colaborar com outros docentes, na organização e prática dos apoios educativos a alunos com dificuldades intelectuais, tais como:

Doc.19 *“Coopero com as docentes da turma, nas quais apoio alunos, com NEE. O trabalho é estudar em função das matérias e contexto curriculares e tendo em conta a prestação de um apoio conjugado aos alunos por ambos os professores.”*

Mas, em respostas a outras questões ao longo da entrevista acabam por referir realidades diferentes, mostrando que a relação de cooperação entre os professores dentro da sala, parecem não ser bem assim, como refere o Prof.6 do Ensino Regular:

“Não. Se for matéria, que está a ser dada na turma, a professora de apoio e o aluno (ou alunos) ficam na sala. Se o tema a ser tratado requer mais concentração e é diferente sai por um pouco, para a sala anexa à sala de aula.”

Na realidade o trabalho colaborativo entre professores deve basear-se em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação, com a implementação de estratégias que vão

ao encontro das diferentes capacidades dos alunos, com a finalidade de responder às suas necessidades, designadamente dos alunos com Necessidades Especiais.

É importante que os professores se organizem e valorizem de forma estratégica os conhecimentos e saberes dos alunos, promovendo interações e desenvolvendo o espírito de partilha entre os alunos, pois *“cada aluno apreende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir.”* Cadima (1996: 48-51).

Como foi referido por um dos Professores do Ensino Regular:

Prof.3 *“O modelo de cooperação é sempre vantajoso.*

Nós aprendemos com os outros ao longo da vida. Na sala não é diferente, quer seja para as crianças quer seja para os doentes. O trabalho de cooperação é fundamental.”

É necessária uma pedagogia, que aceite, integre e valorize a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos e também como fonte do seu próprio enriquecimento.

Segundo Niza (1998), os padrões culturais de pedagogia herdados pelos professores não servem para a escola da actualidade. Os professores não podem dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo. É necessário modernizar as formas de organização do trabalho de aprendizagem dos alunos.

De facto, alguns professores nas suas práticas lectivas corroboram a ideia de que muito professores ainda tentam dar lições a todos os alunos ao mesmo ritmo como foi referido na entrevista:

Prof.11 *“São leccionadas no contexto de sala de aula pelo professor titular e reforçadas com o apoio pedagógico personalizado individual.*

Ao nível de sala de apoio.”

Assim podemos referir que, segundo Tomlinson e Allan, (2002: 12), as salas de aula e as escolas quase nunca estão organizadas para responder às reais necessidades dos alunos, em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem.

Conhecer as práticas de colaboração desenvolvidas entre os professores de E.E. e os Titulares de Turma, com vista à Inclusão de crianças com dificuldades intelectuais na escola regular, foi um dos objectivos pretendidos, e na verdade, sem generalizar as mesmas para além da comunidade em que se inserem, pode-se referir que este grupo de Professores tem uma clara tendência para a uniformização do ensino dentro das suas salas. E como diz Roldão (2003), também aqui se verifica que a questão da diversidade dos alunos nas escolas torna-se assim o problema central de toda a complexa relação da escola com a sociedade e das dificuldades com que se depara no seu desempenho educativo e curricular.

A segunda questão do estudo, incidiu na forma como são implementados os Programas Educativos no contexto do grupo - turma; ao nível dos conteúdos, das actividades, na organização do tempo e do espaço, utilização dos materiais e organização dos alunos.

Partindo do pressuposto que os professores nas suas escolas ou salas de aulas, podem utilizar e mobilizar serviços e recursos, de forma a promover uma maior qualidade educativa, podemos confirmar que a legislação antecipa com as medidas decretadas, uma abertura à prática educativa de um apoio com qualidade à integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

Muitas vezes as práticas instituídas e a forma como se concretizam os projectos educativos e curriculares, dificultam a reconstrução de uma escola com novos valores, onde o conhecimento seja de todos e simultaneamente para todos, respeitando as diferenças e as especificidades culturais de cada um.

Nas questões colocadas aos participantes deste estudo, surge uma tendência ainda muito recorrente nas respostas de grande parte dos docentes entrevistados, uma vez que todos concordam com a importância do Programa Educativo, e como refere o Professor:

Prof. 12 *“Sim. O programa Educativo foi elaborado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e da aprendizagem.”*

Ou seja, os restantes elementos da turma desenvolvem actividades diferentes, de acordo com o currículo dominante e tenta-se desenvolver de forma integrada as actividades do Programa Educativo.

Muitas vezes os Professores no seu esforço para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, utilizam materiais específicos de acordo com as suas dificuldades, mas não com estes alunos incluídos no grupo turma, na partilha do trabalho desenvolvido, nas aprendizagens cooperadas:

Prof.14 *“Os materiais utilizados são construídos para os alunos com NEE. Existem alguns materiais pedagógicos que são utilizados por estes alunos, mas que também são para o uso dos outros sempre que necessário.*

Em relação à documentação é um pouco diferente porque cada aluno tem a sua especificidade”

E até se pode referir que alguns Professores de Educação Especial consideram que não partilharam o material pedagógico com os colegas na sala de aula:

Prof.17 *“Os materiais são avaliados em conjunto, mas a operacionalização está mais a cargo do profissional de E.E.”*

Como afirma Leite (2001), nas escolas, ainda se organizam os alunos de acordo com a idade e o nível de conhecimentos, tratando-se todos da mesma forma.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais surgem dentro da sala de aula, na sua maioria, junto do professor, perto do quadro, ou a trabalhar individualmente com o Docente de Educação Especial:

Prof. 4 *“No apoio directo aos alunos, tento que estes fiquem nas filas das pontas, de modo a que possa colocar uma cadeira para trabalhar directamente com o aluno, sem incomodar a restante turma.”*

e ainda:

Prof. 5 *“Normalmente a professora senta-se ao pé do aluno, outras vezes quando as dificuldades de concentração do aluno são muito grandes, e o facto de estar junto dos colegas não ajuda... o aluno vai trabalhar com a docente de educação especial para outra sala.”*

Para Roldão (1999), a diversidade nas escolas deverá estimular o desenvolvimento de estratégias curriculares, de forma a alcançar uma melhoria na qualidade das aprendizagens para todos.

Em relação a possíveis estratégias de diferenciação curricular, pode-se observar por exemplo que alguns professores consideram, leccionar os conteúdos dentro e fora da sala de aula:

Prof. 14 *“Depende das dificuldades / problemáticas do aluno.*

O apoio directo tanto pode ser feito dentro de sala de aula como fora. No entanto, quando o apoio é feito dentro da sala, os alunos com NEE beneficiam de apoio individualizado por parte do docente E.E.”

Prof. 2 *“Na sala apenas existe um aluno para ser apoiado individualmente. Este permanece no seu lugar na maioria das vezes. Quando existe necessidade de um trabalho mais profundo e sistemático, o aluno vai com a docente dos apoios para uma sala anexa.”*

A escola não pode ser uma mera soma de actividades, tempos lectivos ou pessoas em justaposição, mas sim, uma formação social em que aconteçam mudanças intencionais, fruto de uma actividade organizada, programada e de reflexão que pretende atingir uma educação de maior qualidade.

O Professores, na sua maioria, referem reflectir e avaliar a sua prática pedagógica com regularidade, embora de maneira informal e quando se torna necessário alterar estratégias.

Prof.8 *“Sim, através de conversas informais e reuniões de trabalho onde reflectimos sobre a prática pedagógica implementada na sala de aula.”*

Prof.12 *“Sim e quando se considera necessário alterar as estratégias.”*

É no dia-a-dia com os alunos que os profissionais vão conhecendo e percebendo quais os caminhos a seguir, quer do ponto de vista das metodologias, quer da utilização dos materiais mais adequados.

Como se verificou, o objectivo da investigação, identificar formas de implementação dos Programas Educativos, propostos para as crianças com dificuldades intelectuais no contexto do grupo turma, pode-se considerar de uma maneira geral que, apesar das diversas formas da sua utilização ao nível das estratégias como: ao nível dos conteúdos, a utilização de materiais, a organização do tempo e do espaço e organização dos alunos, os professores consideraram o instrumento como a base de trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A terceira questão debruça-se sobre a forma como os professores vêem a diferenciação pedagógica e o ensino/aprendizagem cooperativos na resposta à heterogeneidade dos alunos e o tipo de dificuldades que experienciam.

As dificuldades mencionadas pelos professores, traduzem uma realidade cada vez mais sentida, referida por grande parte dos professores entrevistados, a quantidade de alunos por turma, ou seja as turmas numerosas, são consideradas como outro dos entraves a uma

maior qualidade do ensino, neste caso concreto, referindo o facto de ter alunos com Necessidades Educativas Especiais integrados como um problema acrescido:

Prof. 12 *“Considero que não é fácil a integração e a inclusão de alunos portadores de multideficiência em classes de ensino regular 2º e 3º ciclo. Acho que o problema se coloca mais nos professores das diferentes disciplinas, pois, por vezes, rejeitam os alunos em sala de aula, comentam com alguma frequência que eles não estão lá a fazer nada que deveriam de ir para a C.P.C ou CERCI.”*

Os professores salientam também a falta de preparação pedagógica de alguns docentes, o que acaba por se reflectir na forma como se resolvem as dificuldades na sala de aula:

Prof. 10 *“Na sala existem muitas crianças com NEE, todas com problemáticas diferentes. O que dificulta um trabalho mais individualizados e concreto em relação a cada aluno.*

- A falta de formação que a docente titular tem, pois adequa o que sabe às várias situações.”

A formação contínua dos professores deve ser um objectivo destes profissionais, sem a qual se corre o perigo de, como refere Silva (1995) o professor deve saber lidar com a gestão e organização da sala de aula, sem o domínio da qual se torna mais difícil e menos relevante o alcance dos objectivos esperados.

É importante perceber-se que os alunos são todos diferentes e que pode ser sempre necessário adaptar e adotar estratégias, alterando formas para assegurar a aquisição do currículo a qualquer aluno, independentemente do seu desempenho dentro da sala de aula.

Warnock (1978), também refere que os objectivos da educação são os mesmos para todos os alunos. O que deve variar são os meios proporcionados a cada aluno para os atingirem. Os professores devem pois, diferenciar e diversificar as práticas pedagógicas, e a formação profissional é uma das formas de se actualizarem.

Também a articulação do trabalho entre os docentes da turma e os docentes de educação especial deve ser desenvolvida, com o objectivo de promover estratégias de ensino mais diferenciadas e diversificadas que facilitem a aprendizagem e favoreçam o sucesso educativo de todos os alunos (Ainscow, 1995; Morgado, 2004; Niza, 1996).

No que respeita a diferentes práticas pedagógicas, verifica-se que em relação à formação na área do Ensino em Cooperação e Diferenciação Pedagógica, desenvolvida por este grupo de professores, é pouco relevante, salvo duas ou três excepções, mas no entanto grande parte deste grupo considera a sua prática pedagógica como uma alternativa à formação propriamente dita:

Prof.10 *“Não, oficialmente, mas adequo sempre as estratégias aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.”*

Os professores referiram a falta de oferta de formação nesta área, mas salientaram a sua grande importância como referência nas práticas pedagógicas de qualidade, apresentando algumas vantagens e desvantagens na utilização das mesmas:

Prof.1 *“Penso que o Modelo de Cooperação irá conferir ao aluno com o NEE maior motivação, auto -estima e ainda a segurança necessária para a consecução das actividades propostas. Para alguns alunos, este trabalho cooperativo poderá, eventualmente condicionar a autonomia e gerar alguma dependência.”*

Prof.12 *“Vantagens:*

- Reforço das Relações interpessoais entre os membros do grupo;*
- Em vez de trabalharem em concorrência com outros colegas de sala de aula a aprendizagem cooperativa exige que os alunos trabalhem juntos para atingir os objectivos que não poderiam atingir individualmente.*

Desvantagens:

- Possibilidade de conflito entre os membros do grupo;*

- *Dedicação ao trabalho pode diferir muito entre os membros do grupo, uns trabalham mais que outros, o que pode resultar em conflitos;*
- *Alunos tímidos têm mais dificuldades em expor ideias e sentimentos.”*

Para que exista uma verdadeira educação inclusiva, e para que as escolas consigam "atender" às necessidades de todos os alunos é preciso encontrar o modo de as orientar na busca da solução dos problemas.

Niza (1998) refere a cooperação como um processo educativo em que os alunos trabalham juntos para atingirem um objectivo comum. Esta, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, contrariando frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

Os professores disseram claramente nas suas respostas, que a formação nestas áreas é necessária e avançaram algumas modalidades de formação, que gostariam de fazer, tais como:

Prof.13 *“Em forma de Oficina de Formação onde as pessoas colocassem situações problemáticas e trabalhassem no sentido de encontrar soluções.”*

E ainda:

Prof.15 *““Diversificação de estratégias como resposta para atender às diferenças individuais”.*

- *“Práticas profissionais e o sucesso educativo.”*
- *Oficina de formação.*
- *30 Horas aproximadamente.”*

Perceber as perspectivas destes docentes sobre o significado da diferenciação pedagógica e do ensino/aprendizagem cooperativos como resposta à inclusão, terá sido um objectivo que

claramente foi cumprido. Os professores acreditam na diferenciação pedagógica, mesmo quando a sua prática não pareça ser a mais próxima dessa realidade.

O ensino/aprendizagem cooperativo, não parece ser de todo uma prática generalizada deste grupo de docentes, mas todos eles referem a necessidade de formação nestas áreas.

Não podendo deixar de referir Ainscow (1995), e nas suas palavras de desafio aos professores, a experimentarem novos métodos pedagógicos cuja planificação tome em consideração todos os alunos. É importante que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, e ainda, no que respeita ao apoio das actividades na sala de aula, Ainscow elege o trabalho em equipa como estratégia.

4. Projecto de Intervenção

Um último objectivo da investigação era o de desenhar um plano de intervenção que respondesse às necessidades detectadas, pelo que se propõe um Plano de Acção em Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica.

Plano de Acção - Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica

Enquadramento e Justificação

O presente plano de acção é uma consequência do estudo desenvolvido, dos temas emergentes que constam na (Quadro 2, p.58) Grelha de análise das entrevistas por categorização a posteriori, inspirando-se igualmente numa proposta de formação apresentada por Santos (2011).

A massificação do ensino produziu um efeito contraproducente na aprendizagem, pois a escola, à semelhança da produção em série de uma fábrica, colocou o ensino e os seus alunos numa linha de montagem. Identifica-se um dos grandes problemas da escola, uma vez que infelizmente, constata-se que, em geral, o *“aluno não aprende pelo prazer de saber, mas para se proteger de sanções ou de medidas selectivas, ou para garantir vantagens materiais, felicitações ou o acesso a uma carreira invejável”* (Perrenoud, 2001:110).

Sem uma cuidada formação de professores torna-se difícil promover a mudança, mais, a formação é potenciada se assentar no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (valorizando a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (Nóvoa, 1999).

Consideram-se três tipos de aprendizagem promovidos pela formação contínua: a reorientação, quando os professores desenvolvem as suas capacidades para fazer ‘revisões

significativas' das suas práticas actuais; a iniciação, quando os professores são socializados em novos papéis (iniciação social) ou incorporam novas ideias e práticas aprendidas nos programas de reorientação, transpondo-as para as salas de aula e para a vida social (iniciação técnica); e o fortalecimento, quando as práticas actuais dos professores são fortalecidas e ampliadas. (Logan & Sachs, 1998, citados por Day, 1999).

Com a crescente importância que a avaliação das aprendizagens na sua vertente reguladora, nos últimos anos, tem vindo a apresentar, poder-se-á pensar que a diferenciação pedagógica é um conceito recentemente construído. Mas, tal não é assim, pelo menos no que respeita à sua relevância, muito embora ao longo das últimas décadas, o sentido que lhe tem vindo a ser atribuído tenha evoluído, acompanhando, naturalmente, a própria mudança no entendimento de avaliação formativa (Santos, 2008).

Daí que, para muitos professores, fazer um ensino dirigido a todos já não seja, como por vezes se diz, “baixar o nível de exigência”, mas sim fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas. Muitos docentes procuram ajustar as práticas de ensino aos alunos que têm, às suas características pessoais e colectivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos. O que requer um conhecimento profundo sobre os alunos e o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino.

Assim, e superando o conceito de uma diferenciação pedagógica que responde através da individualização, pode-se passar a uma diferenciação que embora possa incluir o trabalho individualizado entre professor e aluno, em muito o ultrapassa, dadas as vantagens que esta nova forma de encarar a diferenciação apresenta. Segundo Perrenoud (1995), o funcionamento em equipa não só poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos como torna a intervenção do professor mais exequível e produtiva. Mas a diferenciação

pedagógica pode acontecer em diversos contextos e através de múltiplas formas de resposta.

Também a aprendizagem cooperativa promove a auto-estima dos alunos devido ao incremento das relações interpessoais no seio do grupo de trabalho, e ao sucesso obtido na execução das tarefas ser partilhado e percepcionado por todos os elementos (Johnson & Johnson, 1994, 1999; Slavin, 1995). Os alunos sentem-se mais valorizados pelo seu desempenho e pelo incremento das suas competências quer académicas, quer sociais.

Também os alunos de diferentes condições sociais, origens étnicas ou dificuldades encontram uma maior facilidade em interagir e de criar laços fora dos seus círculos de relações. Promover a Inclusão numa sala de aula passa por trabalhar com todos os alunos, independentemente das suas características, uma vez que *“todos os alunos necessitam de se sentirem aceites e beneficiarão de um contexto de sala de aula onde a diferença é aceite”* (Johnson & Jonhson, 1994:40). Este modelo de aprendizagem promove o pensamento criativo pelo *“aumento do número de ideias, a qualidade das ideias, pelo estimulante sentimento de satisfação e pela expressão original na resolução de problemas criativos”* (Ib, 1994, p.40).

As estratégias de aprendizagem cooperativa não utilizam, quotidianamente, os manuais escolares, uma vez que partem das necessidades sentidas, ou de problemas que emergem, ou desejavelmente, de um trabalho de uma equipe de professores que conhecem o grupo-turma destinatário. Nesta linha de pensamento, Roldão defende que o professor já não pode ser encarado como o *“detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justifica por si mesma”* (1999:39), antes pelo contrário, defende que os saberes específicos devem ser ponderados em função das finalidades curriculares e integrados num projecto coerente que sustente as aprendizagens. De facto, *“o papel de decisor e gestor do*

processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente”
(Ib, 1999:39).

Objectivos

Pretende-se que dois grupos de docentes, em que, a cada um deles pertençam professores de educação especial e professores do ensino regular, desenvolvam no âmbito de uma Oficina de Formação e optando por uma das áreas, os seguintes objectivos:

Quadro 3 – Grelha de objectivos a desenvolver no âmbito da Oficina de Formação.

Diferenciação Pedagógica	Aprendizagem Cooperativa
<ul style="list-style-type: none"> • Comparar o conceito de diferenciação pedagógica formulado na literatura com a concepção que cada um possui do mesmo; • Reflectir sobre o significado das práticas de diferenciação pedagógica na resposta à heterogeneidade dos alunos; • Analisar a sua prática pedagógica do ponto de vista da diferenciação, identificando os aspectos fortes e fracos; • Conceber formas possíveis de melhorar as suas competências no atendimento à diversidade dos alunos, tendo em atenção os diferentes estilos e perfis de aprendizagem e desenvolvimento; • Planear, implementar e regular situações de aprendizagem que sejam promotoras da diferenciação pedagógica e perspectivem outros modos de organização do trabalho escolar ao nível de: espaço, tempo, actividades (conteúdos, processos e produtos), materiais, grupos de alunos, avaliação, 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar o conceito de aprendizagem cooperativa formulado na literatura com a concepção que cada um possui do mesmo; • Reflectir sobre o significado das práticas de aprendizagem cooperativa na resposta à heterogeneidade dos alunos; • Analisar a sua prática pedagógica do ponto de vista da aprendizagem cooperativa, identificando os aspectos fortes e fracos; • Conceber formas possíveis de melhorar as suas competências no atendimento à diversidade dos alunos, tendo em atenção os diferentes estilos e perfis de aprendizagem e desenvolvimento; • Planear, implementar e regular situações de aprendizagem cooperada. • Construir materiais de apoio às práticas da aprendizagem cooperativa; • Avaliar o seu percurso de desenvolvimento e o dos seus alunos

outros recursos; <ul style="list-style-type: none"> • Construir materiais de apoio às práticas de diferenciação; • Avaliar o seu percurso de desenvolvimento e o dos seus alunos perante as mudanças introduzidas. 	perante as mudanças introduzidas.
---	-----------------------------------

Actividades

As actividades a desenvolver no âmbito desta formação deverão ser organizadas e construídas com os participantes e em horário pós lectivo a definir com o grupo.

Deverão ser propostos diferentes encontros de formação para os dois grupos em várias etapas que se deverão evoluir de acordo com o trabalho realizado.

Quadro 4 – Grelha de actividades da Oficina de Formação.

Etapas	Tempo	Individual/Grupo
1. Introdução e sensibilização à temática.	3h (1 ou 2 sessões)	Grupos de Docentes
2. Análise e reflexão sobre as próprias práticas	4h (sessões de 2 horas)	Grupos de Docentes
3. Planificação de situações de aprendizagem que sejam promotoras das temáticas em estudo.	6h (sessões de 2 horas)	Grupos de Docentes
4. Implementação e avaliação das situações planeadas em sala de aula	Durante pelo menos 2 semanas	Individual e/ou Par
5. Reflexão crítica sobre os sucessos e as dificuldades dessa implementação com vista à sua reformulação e nova planificação	6h (sessões de 2 horas)	Grupos de Docentes
6. Implementação e avaliação das situações planeadas em sala de aula	Durante pelo menos 2 semanas	Individual e/ou Par

7. Reflexão crítica sobre os sucessos e as dificuldades dessa implementação com vista à sua reformulação e nova planificação	6h (sessões de 2 horas)	Grupos de Docentes
8. Avaliação final do plano de formação e perspectivas de continuidade	2h	Grupos de Docentes
9. Partilha dos trabalhos com os grupos das oficinas de formação e com a comunidade escolar.	A combinar com os grupos	Grupos de Docentes

Metodologia

Referindo a forma como Ainscow (1995), desafia os professores a experimentarem novos métodos pedagógicos cuja planificação tome em consideração todos os alunos. É importante que os professores utilizem de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, em particular os próprios alunos que representam uma fonte rica de experiências, inspiração e desafio.

Com recurso a diferentes estratégias, procurar-se-á estimular a reflexão crítica, na procura de diferentes caminhos, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes, com preocupação pelo rigor, pela ética, pela responsabilidade e pela criatividade.

Recursos

Os recursos materiais deverão estar disponíveis no Agrupamento ou a mobilizar em função das necessidades dos professores com vista à operacionalização dos seus planos. As actividades decorrerão nas instalações da escola dos docentes.

Avaliação

A avaliação será realizada de modo contínuo ao longo do percurso dos docentes e do trabalho desenvolvido, sugerindo-se a construção de um portefólio individual.

O mesmo deverá evidenciar o trabalho desenvolvido de forma progressiva ao longo da formação, assim como os que resultaram da sua prática em sala de aula.

No portefólio devem constar uma selecção de materiais considerados mais relevantes e expressos em linguagens e suportes diversificados (registos escritos, diagramas, fotos, desenhos, registos áudio, vídeo...) com uma componente reflexiva evidenciando o trabalho individual de cada docente, ainda que muitas situações de aprendizagem se tenham desenvolvido num contexto colectivo.

No final do plano de formação, uma avaliação mais formal será feita a partir da resposta a um questionário.

Todo o trabalho poderá ser partilhado com os colegas dos agrupamentos e restante comunidade educativa no sentido de se mostrar o trabalho desenvolvido, numa sessão organizada pelos mesmos.

Cronograma

A analisar com os órgãos de gestão dos agrupamentos participantes, o melhor calendário ao longo do ano escolar.

O nº total de horas e sua distribuição num dado horizonte temporal a depender do nº de docentes envolvidos e na forma de organização dos grupos, mas salienta-se a importância de um plano mínimo de 6 meses a um ano.

Conclusão

A organização do presente trabalho constituiu a oportunidade de percebermos, em termos reais, diferentes conceitos sobre correntes pedagógicas, tais como o ensino diferenciado, baseado na partilha e na cooperação, e perspectivas da filosofia inclusiva, onde a heterogeneidade e a dinâmica de actividades e estratégias de ensino se podem complementar de forma individual e no grupo.

Este estudo permitiu, sobretudo, um aprofundar dos conhecimentos numa abordagem de relevância sobre a actividade profissional, despertando a intenção de compreender a temática e a necessidade de mais formação para se trabalhar com alunos diferentes, sobretudo os que apresentam dificuldades intelectuais.

A revisão da literatura sobre a relação dos Professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular, no que se refere aos aspectos de colaboração na prática lectiva, levou a reflectir sobre uma valorização e contributo reais da necessidade de mais formação profissional em áreas tão nobres como a inclusão educativa de todos os alunos, com a qualidade que merecem.

Para que as práticas educativas tenham cada vez mais qualidade, todas as questões que envolvem a temática da Escola Inclusiva passam por uma necessidade de reestruturação de saberes e competências do docente, assentes numa valorização pessoal, social e profissional em que o próprio docente terá que ser o seu principal agente dinamizador (Freitas & Freitas, 2002).

Sobre o que se identificou como formas de implementação dos Programas Educativos, propostos para as crianças com dificuldades intelectuais no contexto do grupo turma, pode-

se referir um conjunto de estratégias mais ou menos organizadas, mas sem uma base de sustentabilidade, de registo ou organização deliberadas.

Os Professores enfrentam dificuldades e tentam encontrar respostas lutando contra factores adversos, como: turmas com muitos alunos, falta de apoios em número de horas nas salas de aula, e sobretudo referem falta de formação para gerir turmas com a diversidade que actualmente existe nas escolas.

Pretendeu-se saber como atender esses alunos, utilizando uma metodologia de "Ensino em Cooperação", articulando o trabalho entre os docentes da turma e os docentes de educação especial, de modo a promover estratégias de ensino mais diferenciadas e diversificadas que facilitem a aprendizagem e favoreçam o sucesso educativo de todos eles, no âmbito da filosofia de uma Educação para Todos (Ainscow, 1995; Morgado, 2004; Niza, 1996).

Perceber as perspectivas destes docentes sobre o significado da diferenciação pedagógica e do ensino/aprendizagem cooperativos como resposta à inclusão, foi muito importante para perceber que é urgente a mudança para uma pedagogia centrada no grupo, que aceite, integre e valorize a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos e como fonte do seu próprio enriquecimento. Está sobejamente demonstrado que a colaboração entre docentes melhora a sua prática e constitui um meio valioso de ajudar os que procuram aplicar novas maneiras de trabalhar no contexto da sala de aula.

Os professores devem ser desafiados a experimentarem novos métodos pedagógicos cuja planificação tome em consideração todos os alunos. As interacções entre professores da educação especial e professores do ensino regular são decisivos para o êxito da inclusão.

Este estudo teve como objectivo reflectir sobre as percepções/representações que os professores apresentam relativamente à forma como se articulam, no contexto da sala de aula, quando necessitam incluir alunos com N.E.E., nomeadamente as que decorrem de dificuldades intelectuais e de desenvolvimento.

O estabelecimento de parcerias pedagógicas pode ser entendido como um processo de desenvolvimento Pessoal/Profissional e Social com a capacidade de regular a forma de ser, estar, sentir e agir dos docentes. Mas os Professores ainda referem muitas vezes o que podemos apelidar de uma educação igual para todos, desde logo, revelando uma clara tendência para a uniformização e para o trabalho mais individual por parte do Professor Titular de Turma.

É na escola que os professores podem de facto desenvolver o que a educação inclusiva configura, um instrumento social de extraordinária relevância no mundo actual. Como consequência poderão resultar mais valias consideráveis no que toca à qualidade de vida dos futuros homens e mulheres do nosso país. Neste contexto, as escolas inclusivas terão, claramente, um papel determinante. É indispensável diligenciar-se para que a generalidade das escolas se tornem, sob o ponto de vista organizacional e funcional, mais inclusivas, com maior abertura às experiências pedagógicas, e a sobretudo mais preocupados com o futuro dos alunos que vão passando todos os dias pelas salas de aula que nós próprios frequentamos.

A realização deste trabalho constituiu um desafio, com a oportunidade de reflectir sobre a informação recolhida, adquirindo desta forma consciência de uma realidade que às vezes nos podia passar ao lado, acresce-se o facto de que essa reflexão conduziu à concepção de um projecto de intervenção que visa aumentar as competências dos docentes neste domínio e, assim, contribuir de alguma forma para uma prática pedagógica de maior qualidade.

Neste sentido, a prática pedagógica exige uma mudança de atitudes e de vontades no que concerne à filosofia educacional. É necessário facultar diferentes níveis de formação aos professores, proporcionar uma visão do ensino, onde a *educação especial* tem um papel importante na valorização das capacidades dos alunos, na diversificação e na adequação de

estratégias e actividades, assim como um novo modo de trabalhar envolvente e cooperativo.

Uma das limitações sentidas neste estudo prende-se com o facto de, ao solicitar-se a estes profissionais que se pronunciassem sobre a sua própria prática lectiva, poder dar origem a algum grau de constrangimento relativamente à qualidade da mesma, o que se revela inibitório para uma apreciação plena sobre o seu trabalho e sobre a forma como se sentem nesse desempenho.

Depois de reflectidas algumas considerações sobre o que foi o percurso e a orientação do estudo, as respostas e o desenvolvimento subsequente à temática abordada, poder-se-iam perspectivar novas investigações que se centrassem na observação/análise das práticas profissionais após a formação e verificassem a sua evolução do ponto de vista pedagógico, bem como os reflexos nos resultados académicos e no desenvolvimento social dos alunos.

.....

A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direcção do meu olhar é o seu dedo apontado.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.

.....

Alberto Caeiro

Bibliografia

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mac Graw-Hill de Portugal, (p. 365).
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumeister, A. A. (1984). Some methodological and conceptual issues in the study of cognitive processes with retarded people. In P. H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (Eds.), *Learning and cognition in the mentally retarded*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática*. Coleção Temas Actuais. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis, p.48-51.
- Cadima, A. (1998). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega (orgs). *Diferenciação*

pedagógica no Ensino Básico – Alguns itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cardona, M., Gallardo, J., Salvador, L. (2004). *Incapacidade Motora. Orientações para adaptar à escola*. Porto Alegre: Artmed.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto - aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto. Porto Editora;

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.(2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (org.). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora (Col. Educação Especial).

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A.& Trindade, R. (2002). Novas Áreas Curriculares – O acessório e o essencial. *A Página da Educação*, Vol.11 nº116, pp.20-20.

Costa, A. M. B. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Lisboa. Consultado através de <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>;

Day, C. 1999. *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora: Porto.

Elliott, J. (1978). What is Action-Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, p.p.355-357.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. (1999). *A Escola de Sofia – Projecto SOFIA para uma escola comunidade*. Porto: Edições Salesianas
- Fonseca, V. (1995). *Educação especial programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Fuerstein*. Lisboa: Artes médicas.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115-126.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48, 422-433.
- Grossman, H. J. (1977). *Manual on terminology and classification in mental retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency.
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar. Coleção: Perspectivas Actuais/ Educação*. Porto: Edições Asa.
- Harrison, P. L. (1987). Research with adaptive behavior scales. *The Journal of Special Education*, 21, 37-67.
- Haywood, H.C., & Wachs, T.D. (1981). *Intelligence, cognition, and individual differences*. In M.J. Begab, H.C. Haywood & H. Garber (Eds.), *Psychosocial influences in retarded performance*. Vol. 1, Issues and theories in development Baltimore: University Park Press.
- Huberty, T., Koller, J. & Brink, T. (1980). Adaptive behavior in the definition of mental retardation. *Exceptional Children*, 46, 256-261.

- Jiménez, R. (1990). *Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Agibe.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *An overview of Cooperative Learning*. In Thousand, J., Villa, R. e Nevin, A. *Creativity and Collaborative Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.: Baltimore.
- Johnson, D. & Jonhson, R. (1999). *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Landesman, S. & Ramey, C. (1989). Developmental psychology and mental retardation. Integrating scientific principles with treatment practices. *American Psychologist*, 44, 409-415.
- Leitão, F. (2000). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Comunicação apresentada no IX Colóquio da AFIRSE “Diversidade e diferenciação em pedagogia” e publicado nas respectivas Actas (FPCEL, 2000). Lisboa.
- Leite, C. (2001). *Avaliar a Avaliação*. 3ª Ed., Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou turma. In P. Abrantes (coord.). *Reorganização curricular do ensino básico – Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 43-51). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, T. (2005) Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In Sim-Sim, I.(Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (p.9-25). Lisboa: Texto Editores
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M. & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation. Definition, classification and systems of support*. Washington: American Association on Mental Retardation.

- Magerotte, G. (1978). *Échelle de Comportement Adaptatif*. Bruxelles: Editest.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica – diferenciação e inclusão*. – 2ª Ed. Coleções Ensinar e Aprender, 13. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Inovação*, 9, 1-2, p.p.139-149.
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem do 1ºCiclo do Ensino Básico. *Inovação*, vol. 11, nº1, 77-98.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. In A. Estrela e J. Ferreira, (Eds.). *Actas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. 1999. *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Revista: Educação e Pesquisa. São Paulo. Vol.25, n.º1:11-20.
- Pacheco, J. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18(33), p.p.11-33.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação: Mem Martins.
- Pérez, J. (1988). *La lectura y escritura en la educación especial*. Madrid, CEPE.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed Editora: Porto Alegre.

- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF Éditeur.
- Perron, R. (1969). Attitudes et idées face aux déficiences mentales. In R. Zazzo (Ed.), *Les débilités mentales*. Paris: Armand Colin.
- Quivy, R., & Campenhaut, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reiss, S. (1994). Issues in defining mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 1-7.
- Robinson, N. M. & Robinson, H. B. (1976). *The mentally retarded child. A psychological approach*. New York: McGraw-Hill.
- Rodrigues, D. (1990) *A Educação Especial em Portugal: percursos e perspectivas*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). A problemática da diferenciação no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs.). *Inovação Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora. (Col. Educação).

- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Inquirir. Da Investigação-acção à educação inclusiva*. In Revista Lusófona de Educação, nº 5, pp.127-142.Lisboa: UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, pp.63-83. Lisboa: UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, S., & Morato, P.(2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H.Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Santos, M. T. (2011). *Diferenciação Pedagógica: uma resposta à diversidade*. – Proposta de Plano de Formação de Professores, TEIP- Santa Maria (Beja), Escola Superior de Educação de Beja, trabalho não publicado.
- Silva, J. (1995). *Desenvolvimento e adaptações curriculares*. Lisboa: Inovação em Educação Especial.
- Slavin, R. (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Center for Research on The Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University.
- Smith, C. & Knoff, H. (1981). School psychology and special student's placement decisions: I.Q. still tips the scale. *The Journal of Special Education*, 15, 55-64.
- Sousa, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: Editora Liberal.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional - uma abordagem*. Lisboa: McGraw Hill.
- Tomlinson, C. A.; Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In J.M., PINTO & A.S., SILVA – *Metodologia das Ciências sociais*. (p.101-103). Porto. Afrontamento.
- Valente, M. O. (2001). O Currículo no Ensino Básico - globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In C.V. Freitas, C. Leite & J.C. Morgado (Eds.), *Reorganização curricular do Ensino Básico* (pp. 7-15). Porto: CRIAPE.
- Vasconcelos, T. (1999). “Encontrar as formas de ajuda necessária”: O conceito de “scaffolding (pôr, colocar andaimes) – Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.
- Wang, M. (1995). Serving Students with Special Needs, Equity and Access. *Projects*, vol.XXV, nº2, p.p.287-296 UNESCO.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais: equidade e sucesso. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang (orgs.). *Caminhos para as escolas inclusivas*, pp.13-29. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs* (The Warnock Report). London: H M SO.
- Zabalza, M. (1999). *Autonomia das escolas e desenvolvimento curricular*. In *Actas do seminário sobre a Integração e a Flexibilização Curriculares*. Guimarães: Centro de Formação Francisco da Holanda.
- Zazzo, R. (1979). La débilité en question. In R. Zazzo (Ed.), *Les débilités mentales* (3ème ed.). Paris: Armand Colin.

Zigler, E., Hodapp, R. & Edison, M. R. (1990). From theory to practice in the care and education of mentally retarded individuals. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 1-12.

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERIE/88 – Cria as Equipas de Ensino Especial.

Dec. Lei n.º35/90, de 25 de Janeiro – Escolaridade Obrigatória

Dec. Lei n.º190/91, de 17 de Maio – Serviços de Psicologia e Orientação.

Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Adaptação das condições para alunos com necessidades educativas especiais.

Despacho 173/ME/91, de 23 de Out. – Aplicação do DL 319/91.

Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Julho – Prestação de Apoio Educativo.

Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro – Flexibilização do Currículo;

Dec. Lei 20/06 de 31 de Janeiro – Grupo de docência de Educação Especial;

Dec. Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados.

Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto – Estabelece o regime de escolaridade obrigatória.

ANEXOS

Anexo 1

Exma. Senhora

Directora do Agrupamento de Escolas nº3 de Beja – Santiago Maior

Assunto: Requerer autorização para desenvolver a investigação da dissertação de projecto Maria Teresa de Brito Pires Patrocínio dos Reis Pereira, tendo concluído a parte curricular do curso de Mestrado em Educação Especial – especialização no Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Politécnico de Beja, vem por este meio requerer autorização a V. Ex.^a com o objectivo de desenvolver a investigação da sua dissertação de projecto, intitulado “*O Trabalho de Cooperação entre Professores Titulares de Turma e Docentes de Educação Especial, como Factor de Qualidade na Inclusão de Crianças com Dificuldades Intelectuais*”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos.

Para a realização deste estudo, foi escolhido no concelho de Beja, um conjunto de três Agrupamentos de Escolas: Santiago Maior, Santa Maria, Mário Beirão.

Trata-se de Agrupamentos que têm na sua rede escolar professores de educação especial, e cada um destes professores interage com diferentes docentes titulares de turma.

- Tenho como objectivos da investigação: Conhecer as práticas de colaboração desenvolvidas entre os professores de Educação Especial e os Titulares de Turma, com vista à Inclusão de crianças com dificuldades intelectuais na escola regular.
- Identificar formas de implementação dos Programas Educativos, propostos para as crianças com dificuldades intelectuais no contexto do grupo turma.
- Perceber as perspectivas destes docentes sobre o significado da diferenciação pedagógica e do ensino/aprendizagem cooperativos como resposta à inclusão.

Beja, 13 de Outubro de 2011

O(a) Requerente

Anexo 2

Exmo.(a) Senhor(a) Professor(a):

Maria Teresa de Brito Pires Patrocínio dos Reis Pereira, tendo concluído a parte curricular do curso de Mestrado em Educação Especial – especialização no Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Politécnico de Beja, vem por este meio requerer a sua participação, com o objectivo de desenvolver a investigação da sua dissertação de projecto, intitulada “*O Trabalho de Cooperação entre Professores Titulares de Turma e Docentes de Educação Especial, como Factor de Qualidade na Inclusão de Crianças com dificuldades Intelectuais*”.

Para a realização deste estudo, foi escolhido no concelho de Beja, um conjunto de três Agrupamentos de Escolas: Santiago Maior, Santa Maria, Mário Beirão.

Tenho como objectivos da investigação:

- Conhecer as práticas de colaboração desenvolvidas entre os professores de Educação Especial e os Titulares de Turma, com vista à Inclusão de crianças com dificuldades na escola regular.
- Identificar formas de implementação dos Programas Educativos, propostos para as crianças com dificuldades intelectuais no contexto do grupo turma.
- Perceber as perspectivas destes docentes sobre o significado da diferenciação pedagógica e do ensino/aprendizagem cooperativos como resposta à inclusão.

O trabalho implica a recolha de opiniões por entrevista a estes docentes, sendo por este motivo imprescindível a sua colaboração.

Nesse sentido, venho pedir-lhe a sua ajuda acedendo à referida entrevista.

Também informo que toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade, não será utilizada para outros fins e todos os participantes permanecerão anónimos.

Agradecendo antecipadamente

Maria Teresa Patrocínio dos Reis Pereira

Acedo a ser entrevistado(a).

O(A) Docente de Educação Especial/ Titular de Turma (riscar o que não se adequa)

Data ____/ ____/ ____

Anexo 3

GUIÃO DA ENTREVISTA

	Blocos	Objectivos	Questões
1ª Parte	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimação da Entrevista - Motivação da Entrevista 	<p>Informar o entrevistado do tema e objectivo do trabalho</p> <p>Solicitar a sua colaboração</p> <p>Assegurar o carácter confidencial da entrevista</p>	
2ª Parte	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos Professores 	<p>Perceber o percurso do entrevistado (tempo de serviço e formação especializada).</p> <p>Relacionar o perfil de formação do entrevistado com a sua postura face às questões colocadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nome. - Idade. - Escola onde desempenha funções. - Formação inicial. - Formação específica no âmbito da educação especial. - Tempo de serviço (Total). - Tempo de serviço na Educação especial - Está envolvido em projectos na Escola, no Agrupamento ou noutros?

3ª Parte	- Práticas/Metodologias da entrevistada em relação às questões de investigação	<p>Conhecer de que modo é que os professores de Educação Especial e os Titulares de Turma trabalham para a inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e que valores atribuem às práticas de colaboração</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coopera/colabora com outros professores na organização e prática dos apoios educativos a alunos com dificuldades intelectuais? - A gestão curricular na sala de aula é efectuada em parceria? Como é posta em prática? - A planificação e avaliação fazem parte do trabalho de parceria? De que forma é operacionalizada?
		<p>Analisar a forma como são implementados os Programas Educativos no contexto do grupo – turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao nível dos conteúdos. -Ao nível das actividades. - Na organização do tempo e do espaço. -Na utilização dos materiais. - Na organização dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza documentação e materiais pedagógicos, específicos da educação de alunos com NEE, em parceria com o seu colega na sala de aula? Pode exemplificar? - O Programa Educativo é um instrumento utilizado na prática educativa? De que forma? - No apoio directo aos alunos, como organizam a distribuição dos alunos na sala? - Avaliam o vosso desempenho e a forma como interagem no quotidiano da prática pedagógica?

3ª Parte	- Práticas/Metodologias da entrevistada em relação às questões de investigação	Compreender o tipo de dificuldades experienciadas neste processo.	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos são leccionados no contexto de sala de aula ou individualmente? Em que circunstâncias? - Que dificuldades gostaria de salientar?
4ª Parte	- Reflexão acerca do trabalho cooperativo e de diferenciação pedagógica	<p>Identificar as perspectivas das entrevistadas sobre a diferenciação pedagógica e o ensino/aprendizagem cooperativos na resposta à heterogeneidade dos alunos</p> <p>Perceber o significado atribuído pelas docentes ao trabalho cooperativo e à diferenciação pedagógica</p> <p>Conhecer as necessidades de formação das entrevistadas nos domínios do trabalho cooperativo e da diferenciação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tem participado em experiências de diferenciação pedagógica ou de ensino/aprendizagem cooperativos? Pode descrever essas experiências? - Pode definir algumas vantagens e desvantagens da utilização do modelo de cooperação? - E da Diferenciação Pedagógica? - Tem participado em formação na área da pedagogia diferenciada? - Considera importante fazer formação para aprofundar conhecimentos sobre ensino em cooperação e diferenciação pedagógica? - Como organizaria essa formação? (ex: conteúdos considerados relevantes, tempo, modalidade de formação...)

Anexo 4

Tabelas de Análise por Categorias e Subcategorias dos Resultados das Entrevistas

Categoria – Práticas Colaborativas

Subcategorias

- Cooperar/colaborar

Questão 1 - Coopera/colabora com outros professores na organização e prática dos apoios educativos a alunos com dificuldades intelectuais?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Consideram Cooperar/colaborar	<p>Prof.1-Sempre que tenho alunos com dificuldades intelectuais, tento desenvolver esforços para lhes proporcionar um ensino mais individualizado organizado, em parceria com o professor de apoio educativo ou professor do ensino especial, actividades diferenciadas e adaptadas à problemática do aluno.</p> <p>Prof.2; Prof.3; Prof.4; Prof.5Prof.6; Prof.7; prof.8; Prof.9; Prof.10.</p>	<p>Prof.18- Sim, pois considero que a estrita articulação na divisão de tarefas com outros docentes, em suma, o trabalho desenvolvido em sala de aula, irá reflectir-se na construção de um bom ambiente de ensino – aprendizagem e é fundamentalmente na promoção da inclusão de alunos com NEE e no sucesso escolar de todos os alunos.</p> <p>Prof.11; Prof.12; Prof.13; Prof.14; Prof.15Prof.16; Prof.17; Prof.19; Prof.20.</p>
Não Consideram Cooperar/colaborar		

Subcategorias

- **Gestão em parceria**

Questão 2 - A gestão curricular na sala de aula é efectuada em parceria? Como é posta em prática?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Gestão em parceria com alunos com NEE	Prof.4 -Sim, no que diz respeito aos alunos integrados em Regime Educativo Especial. A gestão curricular na sala de aula com alunos com dificuldades intelectuais fica a meu cargo, e a cargo dos docentes de apoio, nos tempos lectivos destinados a tal. Prof.1; Prof.5; Prof.10	Prof.14; Prof.20
Gestão em parceria com toda a turma	Prof.7; Prof.8; Prof.9	Prof.18 -Sim. É colocada em prática através do trabalho cooperativo, sendo que consideramos a acção colaborativa, mais eficaz que a acção individual, que conduz a um melhor desempenho pedagógico e uma educação inclusiva. Prof.16; Prof.19
Não faz Gestão em parceria	Prof.3 -Não. O docente titular assume a gestão da sala, integrando todos os alunos com o docente de apoio a colaborar, ainda que este apoie, preferencialmente os alunos com NEE. Prof.2; Prof.6	Prof.11 -Não. A docente titular expõe os conteúdos. A docente de educação especial presta apoio pedagógico personalizado individual no sentido do reforço das competências envolvidas na aprendizagem, bem como no reforço desenvolvimento de competências específicas, por exemplo na reeducação da leitura e escrita. Prof.12; Prof.13; Prof.15; Prof.17

Subcategorias

- **Planificação**
- **Avaliação**

Questão 3 - A planificação e avaliação fazem parte do trabalho de parceria? De que forma é operacionalizada		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Planificam/avaliam Final de período	<p>Prof.7 -A planificação a avaliação fazem parte do trabalho de parceria e é operacionalizada em reuniões no final dos períodos.</p> <p>Prof.2; Prof.9</p>	<p>Prof.14 -É feito em parceria na medida em que os alunos passam grande parte do tempo com o docente titular. Operacionalize -se através de reuniões, análises de resultados dos alunos.</p> <p>Prof.11; Prof.15; Prof.20</p>
Planificam/avaliam Final de período e informalmente	<p>Prof.8 -Sim. A planificação e a avaliação constituem parte integrante do trabalho em parceria. É operacionalizada através da gestão curricular adaptada à realidade da turma quando necessário.</p> <p>Prof.1; Prof.3; Prof.4; Prof.6; Prof.10</p>	<p>Prof.16; Prof.17; Prof.18; Prof.12</p>
Planificam/avaliam ao longo do ano com Instrumentos de Registo		<p>Prof.19 -Sim. Planeamento anual, mensal e semanal efectuado ao início do ano. No final de cada período lectivo, no final do mês e no final de cada semana.</p> <p>A avaliação assume as mobilidades formativas, e sumativa. É realizada no início do ano (avaliação diagnostica), ao longo do ano lectivo (formativa) e no final de cada período lectivo (sumativa).</p> <p>Prof.13</p>

O Professor de Educação Especial Planifica e Avalia	Prof.5 -Como já referi a planificação este ano, (apesar de ter o conhecimento da mesma que me é dada para colega), é essencialmente estruturada pela docente de Educação Especial, aplicando ao aluno as estratégias e técnicas mais adequadas para a sua problemática, com a sequência própria.	
--	--	--

Categoria – Metodologias

Subcategorias

- **Documentação Específica**
- **Materiais Pedagógicos**

Questão 4 - Utiliza documentação e materiais pedagógicos, específicos da educação de alunos com NEE, em parceria com o seu colega na sala de aula? Pode exemplificar?

Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Sim Materiais Pedagógicos	Prof.7 -Quando estou só na aula com a turma, não tenho muito o habito de utilizar documentação, mas materiais pedagógicos utilizo sempre que necessário e sempre que é possível. Prof.10	Prof.18 -Sim, estas matérias são retiradas dos manuais de apoio e de sites educativos, sendo sua maioria das vezes adaptados aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Prof.11; Prof.12; Prof.14; Prof.20
Sim O PEI e Materiais Pedagógicos	Prof.4 -Sim, utilizamos o Programa do aluno e na concretização das aprendizagens utilizo livros/fichas de anos de escolaridade adequadas às dificuldades do aluno, e outras fichas de trabalho criadas para o efeito. Prof.8; Prof.2	

<p>Sim Materiais Pedagógicos e Software</p>	<p>Prof.1 -Os casos dos alunos com NEE que têm integrado as turmas das quais tenho sido titular não têm sido muitos, mas o Programa Educativo do aluno é sempre a base de todo o trabalho desenvolvido, bem como alguns programas informáticos disponibilizados pelos docentes do Ensino Especial. De acordo com os casos também se utilizam, em parceria, materiais específicas (nomeadamente no caso de deficiência motora).</p> <p>Prof.3; Prof.5; Prof.6; Prof.9</p>	<p>Prof.16; Prof.19</p>
<p>Não</p>		<p>Prof.15 -Não em todas as situações. Depende de cada caso. Em muitas situações construo materiais específicos, como cartões de leitura, aproveitamento de software que me possibilita trabalhar conteúdos específicos, com alunos em situação de apoio individual. Dificilmente este tipo de materiais é utilizado pelo docente da turma.</p> <p>Prof.13; Prof.17</p>

Subcategorias

- Programa Educativo

Questão 5 - O Programa Educativo é um instrumento utilizado na prática educativa? De que forma?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Programa Educativo Utilizado como base de trabalho	<p>Prof. 1 -O programa Educativo é sem dúvida, utilizado na prática educativa. É a partir dele que se seleccionam actividades e são pensadas estratégias e medias para atingir alguns objectivos também nele presentes. Embora não se faça um trabalho, idêntico com os restantes elementos da turma tenta-se sempre que as actividades do Programa Educativo se desenvolvam de forma integrada e ajusta às de grande grupo.</p> <p>Prof.2; Prof.3; Prof.4; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.8; Prof.9; Prof.10</p>	<p>Prof. 19 -O Programa Educativo norteia toda a intervenção a desencadear. É o referencial para a definição de estratégia e para a diferenciação curricular.</p> <p>Prof.11; Prof.12; Prof.13; Prof. 14; Prof. 15; Prof.16; Prof.17; Prof18; Prof.20</p>
Programa Educativo Não utilizado		

Subcategorias

- Apoio directo
- Organização do espaço

Questão 6 - No apoio directo aos alunos, como organizam a distribuição dos alunos na sala?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Trabalham em grupo na sala	<p>Prof. 3 -Todos estão em condições de estabelecer relações com os colegas. Há pequenos grupos onde os alunos com NEE se incluem, dependendo do trabalho a realizar.</p> <p>Prof.9; Prof.10</p>	<p>Prof. 19 -Os alunos estão dispostos a pares. Por vezes são convidados a agrupar- se em pequeno grupo (3 a 4).</p> <p>Prof.12; Prof.13; Prof.16</p>
Trabalham perto do professor na sala	<p>Prof. 8 -Dependendo da problemática, os alunos estão junto dos professores, perto do quadro e dispostos em grupo.</p> <p>Prof.1; Prof.4; Prof.6; Prof.7</p>	<p>Prof. 15 -Os alunos com NEE trabalham individualmente com o professor de educação especial em contextos de sala de aula sempre que possível.</p> <p>Prof.14; Prof.18; Prof.17; Prof.20</p>
Trabalham fora da sala em apoio individualizado	<p>Prof. 5 -Normalmente a professora senta-se ao pé do aluno, outras vezes quando as dificuldades de concentração do aluno são muito grandes, e o facto de estar junto dos colegas não ajuda... o aluno vai trabalhar com a docente de educação especial para outra sala.</p> <p>Prof.2</p>	<p>Prof. 11 -O aluno sai da sala de aula para ter apoio pedagógico personalizado.</p>

Subcategorias

- Avaliação da interacção da prática pedagógica

Questão 7 - Avaliam o vosso desempenho e a forma como interagem no quotidiano da prática pedagógica?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Avaliam nos períodos de avaliação		Prof.15 -Não de forma diária, diria que de forma mais formal, nos momentos próprios em que está prevista a avaliação.
Avaliam regularmente de maneira informal	Prof.9-Apenas informalmente no final de cada actividade. Prof.2; Prof.4; Prof.7; Prof.8	Prof.18 -Consideramos a avaliação fundamental para o efeito de uma prática educativa eficaz. Através de conversas informais e reuniões de trabalho de curta duração vamos reflectindo sobre a prática pedagógica implementada no quotidiano. Prof.11; Prof.13; Prof.14; Prof.17; Prof.19; Prof.20
Avaliam quando é necessário alterar estratégias	Prof.5 -Sim, se verificarmos que uma forma de trabalhar com os alunos não resulta pensa-se numa nova estratégia. Prof.6; Prof.10; Prof.1; Prof.3	Prof.12 -Sim e quando se considera necessário alterar as estratégias. Prof.16

Subcategorias

- **Conteúdos**

Questão 8 - Os conteúdos são leccionados no contexto de sala de aula ou individualmente? Em que circunstâncias?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Conteúdos leccionados em sala de aula	<p>Prof.5- Os conteúdos são leccionados em sala de aula. São leccionados para o grande grupo e posteriormente reforçados individualmente. Os conteúdos são consolidados quando é necessário e ministrados novamente em sala de aula ou nalguns casos com a docente de educação especial.</p> <p>Prof.6; Prof.7</p>	<p>Prof.16- No contexto da sala de aula, apesar de os adaptarmos ao perfil da funcionalidade do aluno e às suas capacidades físicas, cognitivas e motoras.</p> <p>Prof.19</p>
Conteúdos leccionados fora da sala de aula		<p>Prof.13- Individualmente, fora do contexto de sala de aula.</p>
Conteúdos leccionados dentro e fora da sala de aula	<p>10- Os conteúdos são leccionados na sala de aula para o grande grupo e depois individualmente, de uma forma mais adequada a cada problemática. Mas existem outras actividades mais concretas que são trabalhados fora da sala.</p> <p>Prof.1; Prof.2; Prof.3; Prof.4; Prof.8; Prof.9</p>	<p>Prof.18- Ambas as situações são colocadas em prática. Em contexto de sala de aula quando os conteúdos são planeados de forma cooperada e articulada. Individualmente, quando se pretende trabalhar de forma mais intensiva, onde há necessidades de um ambiente propício a uma intervenção especializada.</p> <p>Prof.11; Prof.12; Prof.14; Prof.15; Prof.17; Prof.20</p>

Subcategorias

- **Dificuldades: Tempo - Número de alunos por turma - Formação dos professores**

Questão 9- Que dificuldades gostaria de salientar?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Elevado número de alunos por sala	<p>Prof. 7- O número elevado de alunos na turma.</p> <p>Prof.1- Gostaria de salientar a dificuldade de leccionar vários anos de escolaridade, num grupo – turmas numerosas, onde os níveis de desenvolvimento conjunto dos alunos são díspares e onde se encontram, muitas vezes integrados alunos com NEE.</p> <p>Prof. 3; Prof.5; Prof.6; Prof.8</p>	
Poucas horas de apoio educativo	<p>Prof. 4- De momento não consigo apontar nenhuma dificuldade merecedoras de destaque, talvez a possibilidade de haver mais horas de apoio para esses alunos.</p>	<p>Prof. 11- O tempo destinado às sessões de apoio pedagógico personalizado é diminuto na escassez de recursos humanos, na área da educação especial em relação aos professores colocados ao serviço da escola.</p>
Falta de preparação pedagógica	<p>Prof. 2- Como docente sem formação específica na área das NEE sinto falta de formação básica para apoiar melhor estes alunos e não perder os restantes.</p> <p>Prof.9; Prof.10</p>	<p>20- A pouca sensibilidade de alguns professores titulares de turma. Passando a mensagem que os nossos alunos são um “estorvo” e que não vão ter tempo para articular e arranjar material adequado para eles.</p> <p>Prof. 13- Dificuldades surgem quando os alunos apresentam problemas graves de comportamento. A falta de formação para resolver estes casos.</p> <p>Prof.12; Prof.17; Prof.19</p>

<p>Outros</p>		<p>Prof. 14- A falta de recursos multimédia. Materiais diferenciados. Espaços próprios devidamente equiparados.</p> <p>Prof.15; Prof.16; Prof.18</p>
----------------------	--	--

Categoria - Reflexão acerca do trabalho cooperativo e de diferenciação pedagógica

Subcategorias

- **Experiências em diferenciação pedagógica ou ensino/aprendizagem cooperativos.**

Questão 10 - Tem participado em experiências de diferenciação pedagógica ou de ensino/aprendizagem cooperativos? Pode descrever essas experiências?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
	Exemplo de unidade de registo	
Tem participado em experiências em diferenciação pedagógica ou ensino/aprendizagem cooperativos.	<p>Prof. 8- Sim, estas experiências assumem-se como uma modalidade pedagógica mais eficiente para a concretização de diferenciação pedagógica. Nestas experiências verifica-se uma melhor adequação no apoio dos alunos com características de aprendizagem diferente, uma vez que não se consubstanciam em tarefas individuais inibidoras do confronto com os colegas.</p> <p>Prof.2; Prof.3</p>	
Não tem participado em experiências em diferenciação pedagógica ou ensino/aprendizagem cooperativos.	<p>Prof. 6- Não, oficialmente. Na minha prática pedagógica adequo a flexibilização do currículo; adequação das tarefas; estratégias de apoio, dos recursos utilizados e a regulamentação da aprendizagem.</p> <p>Prof.4; Prof.7</p>	Prof.17 – Alguma experiencia, mas mais teórica.

<p>Considera o trabalho desenvolvido em sala de aula como formação nesta área.</p>	<p>Prof. 5- Sim, utilizo o trabalho a pares (coloco alunos com melhor aproveitamento na mesma mesa com alunos mais fracos; realizo trabalhos à grupo utilizando uma estratégia); utilizo o reforço positivo sempre como forma de incentivar os alunos; motivo a restante turma a ajudar os alunos com mais dificuldades, como que a “torcer pelos colegas”.</p> <p>Prof.1; Prof.9; Prof.10</p>	<p>Prof. 20- Sim. Trocando estratégias e materiais para serem abordados em conjunto para os nossos alunos.</p> <p>Prof. 16- Sim. Sempre que um aluno está integrado num grupo e apresenta dificuldades ao nível intelectual, é sempre necessário adaptar e apoiar o aluno nas aprendizagens das temáticas / conteúdos trabalhados no grupo – turma onde o aluno está inserido.</p> <p>Prof.11; Prof.12; Prof.13; Prof.14; Prof.15; Prof.18; Prof.19</p>
---	--	---

Subcategorias

- **Experiências em ensino/aprendizagem cooperativo: Vantagens – Desvantagens**

Questão 11 - Pode definir algumas vantagens e desvantagens da utilização do modelo de cooperação?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Não utiliza o modelo de ensino/aprendizagem cooperativo	<p>Prof.4- Não faço experiências de ensino/aprendizagem cooperativas.</p> <p>Prof.2; Prof.7</p>	
O modelo de ensino/aprendizagem cooperativo apresenta vantagens	<p>Prof.9- Promover a aprendizagem em cooperação facilita o trabalho do professor em sala de aula no apoio individual a alunos com dificuldades. A cooperação facilita as interações entre os alunos; a interação provoca aprendizagem, a aquisição de conhecimentos de forma mais rápida; facilita igualmente a compreensão de conceitos. O aluno que ajuda outro desenvolve o raciocínio ao encontrar estratégias para explicar o que sabe.</p> <p>Prof.3; Prof. 5; Prof.6</p>	<p>Prof.15- Maior integração / inclusão Maior interacção, participação activa. Favorece a responsabilidade, partilha, solidariedade e entreajuda e valorização do outro. Promove o sucesso educativo, a autoconfiança e a motivação Crescimento colectivo Exige ao professor maior nº de estratégias e maior coordenação entre profissionais.</p> <p>Prof.11; Prof.13; Prof.14; Prof.20</p>
O modelo de ensino/aprendizagem cooperativo apresenta desvantagens		
O modelo de ensino/aprendizagem cooperativo apresenta vantagens e desvantagens	<p>Prof.1- Penso que o Modelo de Cooperação irá conferir ao aluno com o NEE maior motivação, auto -estima e ainda a segurança necessária para a consecução das actividades propostas. Para</p>	<p>Prof.12- Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforço das Relações interpessoais entre os membros do grupo; - Em vez de trabalharem em concorrência com outros colegas de sala de aula a

	alguns alunos, este trabalho cooperativo poderá, eventualmente condicionar a autonomia e gerar alguma dependência.	<p>aprendizagem cooperativa exige que os alunos trabalhem juntos para atingir os objectivos que não poderiam atingir individualmente.</p> <p>- Desvantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de conflito entre os membros do grupo; - Dedicção ao trabalho pode diferir muito entre os membros do grupo, uns trabalham mais que outros, o que pode resultar em conflitos; - Alunos tímidos têm mais dificuldades em expor ideias e sentimentos.
	Prof.8; Prof.10	<p>Prof. 18- Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da qualidade das respostas educativas aos desafios diários que se colocam os professores, - Partilha de esforços e das dificuldades sentidas; <p>Desvantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conflitos de personalidades entre os discentes envolvidos; -Requerer a coincidência de tempos para organizar as tarefas. <p>Prof.16; Prof.17; Prof.19</p>

Subcategorias

- **Experiência em Diferenciação Pedagógica: Vantagens – Desvantagens**

Questão 12 - Pode definir algumas vantagens e desvantagens da utilização do modelo de Diferenciação Pedagógica?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Não utiliza o modelo de diferenciação pedagógica		
O modelo de diferenciação pedagógica apresenta desvantagens		
O modelo de diferenciação pedagógica apresenta vantagens	<p>Prof. 3- Cada pessoa é diferente dos outros. Os modos de fazer, de aprender são diferentes. Os tempos também são diferentes. Por isso, é importante fazer a diferenciação pedagógica de modo a que seja possível dar resposta a cada aluno em função de si próprio e não dos outros.</p> <p>Prof.1; Prof.2; Prof.4; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.9; Prof.10</p>	<p>Prof. 19- Vantagens: Reposta adequada à condição e ao ritmo individual de cada aluno, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade e capacidade de acesso ao currículo comum.</p> <p>Prof.11; Prof.12; Prof.13; Prof.14; Prof.15; Prof.17; Prof.20</p>
O modelo de diferenciação pedagógica apresenta desvantagens e desvantagens	<p>Prof. 8- Vantagens: - Facilita a aprendizagem dos alunos e respeita as capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno.</p> <p>Desvantagens: - Requer mais tempo para a planificação e é mais demorada no desenvolvimento das actividades.</p>	<p>Prof. 16- Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar resposta às maiores necessidades e /ou dificuldades de aprendizagem dos alunos; <p>Desvantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Turmas com elevado número de alunos. <p>Prof.18</p>

Subcategorias

- **Formação na área da pedagogia diferenciada**

Questão 13 - Tem participado em formação na área da pedagogia diferenciada?		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Tem participado em formação na área da pedagogia diferenciada	Prof.9- Tenho participado em formações cooperativas, autoformação cooperativa. Prof.5	Prof.19- Sim. Já frequentei algumas acções de formação nesse âmbito. Prof.11; Prof.12; Prof.13; Prof.15; Prof.17;
Não tem participado em formação na área da pedagogia diferenciada	Prof.1- Não, tenho participado em formação nesta área. Prof.2; Prof.3; Prof.4; Prof.6; Prof.7; Prof.8; Prof.10	Prof. 14- Não. Não tem havido formação nessa área. Prof.15; Prof.16; Prof.18

Subcategorias

- Importância do ensino em cooperação
- Importância da diferenciação pedagógica

Questão 14 - Considera importante fazer formação para aprofundar conhecimentos sobre ensino em cooperação e diferenciação pedagógica?

Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
É importante	<p>Prof.5- Claro que sim, tem toda a vantagem para a minha formação profissional, pois e infelizmente cada vez mais nos deparamos com crianças com múltiplos problemas a que temos de dar resposta com poucos ou nenhuns recursos e conhecimentos específicos.</p> <p>Prof. 1- Sem dúvida, pois cada vez mais existem menos professores de apoio e menos horas destinadas a ajudar, os alunos com dificuldades, cabendo ao professor da turma a tarefa de gerir esse tempo e dar o apoio individualizado a certos alunos.</p> <p>Prof.2; Prof.8; Prof.4; Prof.6; Prof.7; Prof.9; Prof.10</p>	<p>Prof.19- Sim. Acho que é fundamental, para que possamos encontrar formas de implementação do currículo, de forma mais particular, tendo em conta o aluno e a sua responsabilidade.</p> <p>Prof.11; Prof.12; Prof.13; Prof.14; Prof.15; Prof.16; Prof.17; Prof.18; Prof.20</p>

Não é importante	<p>Prof.3- Essa formação deve ser procurada por cada docente. Não tem que ser “oferecida”. Cada um em troca, parceria, com outros colegas, podem juntar-se, trocar informações ideias e assim contribuir para a sua formação. A formação tem de ser contínua e assentar nas práticas diárias de cada docente.</p> <p>A resolução das situações concretas, com a discussão entre pares é a melhor formação.</p>	
-------------------------	--	--

Subcategorias

- **Que modelo de formação**

Questão 15 - Como organizaria essa formação? (ex: conteúdos considerados relevantes, tempo, modalidade de formação...)		
Subcategorias	Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
Oficina de formação	<p>Prof.1- Essa formação deveria contemplar uma componente prática direccionada para a implementação de estratégias e recurso inovadores na área de L.P e Matemática.</p> <p>A modalidade de oficina de Formação parece-me uma boa opção.</p> <p>Prof.7; Prof.8; Prof.9; Prof.10</p>	<p>Prof.16- Em Oficina de Formação com carácter mais prático.</p> <p>Conteúdos considerados relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Escrita; - Cálculo; - Pesquisa relacionada com diferentes conteúdos temáticos. <p>Prof.17- Formação do âmbito da abordagem inclusiva com o enfoque na turma e estratégias para os professores, atendendo à diversidade dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficina de formação, porque requer uma componente prática e construtiva. <p>Prof.11; Prof.13; Prof.15; Prof.18; Prof.19, Prof.20</p>

<p>Outros modelos</p>	<p>Prof.5- Problemas específicos das crianças (estudar casos em particular);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar formas de actuar com essas crianças; - Conhecimentos de recursos materiais específicos para cada caso, bem como a forma de os utilizar. <p>Prof.2; Prof.6</p>	<p>Prof. 14- Esta formação poderia ser desenvolvida nos moldes da formação desenvolvida nos centros de formação. Os conteúdos a tratar são muito importantes e devem ser específicos e dirigidos aos níveis de ensino que os formandos leccionam.</p> <p>Prof.12</p>
<p>Não sabe</p>	<p>Prof.4</p>	
<p>Não acha necessário</p>	<p>Prof.3- Não acho necessários estes modelos de formação.</p>	

Anexo 5

Tabelas com as Respostas às Questões das Entrevistas

Quadro 1

Questão - Cooperar/colabora com outros professores na organização e prática dos apoios educativos a alunos com dificuldades intelectuais?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1-Sempre que tenho alunos com dificuldades intelectuais, tento desenvolver esforços para lhes proporcionar um ensino mais individualizado organizado, em parceria com o professor de apoio educativo ou professor do ensino especial, actividades diferenciadas e adaptadas à problemática do aluno	Prof.11- Sim, na troca de matérias, elaboração de matérias, partilha de ideias.
Prof.2-Coopero com a docente de Educação Especial que apoia um aluno com NEE na minha sala de aula.	Prof.12- Lecciono numa unidade especializada de apoio à Multideficiência e coopero com docentes das turmas de pertença dos alunos. O trabalho é estruturado em função de conteúdos programáticos do C.E.I dos alunos apoiados.
Prof.3-Sim.	Prof.13- Sim. Nas adequações curriculares que são da responsabilidade do docente do regular. Nas sugestões na elaboração dos testes de avaliação. Na cedência de material para introduzirem ou explorar conteúdos programáticos.
Prof.4-Sim, colaboro tanto com o professor de apoio socioeducativo bem como o professor de Educação Especial.	Prof.14- Sempre que solicitada dou a colaboração possível. Colaborar na organização é prática das actividades nas salas onde trabalho com os alunos com NEE.
Prof.5-Tento por norma estar disponível e cooperar em tudo o que me é pedido pelos colegas de educação especial no sentido de melhorar e fortalecer o trabalho dos colegas com os meus alunos, bem como, melhorar a minha prática pedagógica também.	Prof.15- Sim.

Prof.6-Sim. No caso da minha sala de aula, a professora de apoio reúne comigo a trabalhar as áreas que esses alunos necessitam.	Prof.16- Sim.
Prof.7-Coopero e colaboro sempre com os outros professores na organização e pratica dos apoios educativos a alunos com dificuldades intelectuais.	Prof.17- Sim.
Prof.8-Sim, pois considero que a articulação na divisão de tarefas com os outros docentes é bastante importante e irá reflectir-se num bom ambiente de ensino - aprendizagem e que é fundamentalmente na promoção de inclusão de alunos com NEE e no sucesso escolar de todos os alunos.	Prof.18- Sim, pois considero que a estrita articulação na divisão de tarefas com outros docentes, em suma, o trabalho desenvolvido em sala de aula, irá reflectir-se na construção de um bom ambiente de ensino – aprendizagem e é fundamentalmente na promoção da inclusão de alunos com NEE e no sucesso escolar de todos os alunos.
Prof.9- Sim. Com os professores de educação especial que trabalham com os alunos da turma.	Prof.19- Coopero com as docentes da turma, nas quais apoio alunos, com NEE. O trabalho é estudar em função das matérias e contexto curriculares e tendo em conta a prestação de um apoio conjugado aos alunos por ambos os professores.
Prof.10- Existe colaboração na organização e prática em relação ao apoio dentro da sala de aula.	Prof.20- Sim.

Quadro2

Questão - A gestão curricular na sala de aula é efectuada em parceria? Como é posta em prática?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1 - A gestão curricular na sala de aula efectua-se em parceria com o professor de apoio educativo, no que se relaciona com os alunos com NNE. É posta em prática, após o diagnóstico das dificuldades do aluno, seguindo o Plano de Gestão Curricular da turma, mas dando ênfase às	Prof.11 -Não. A docente titular expõe os conteúdos. A docente de educação especial presta apoio pedagógico personalizado individual no sentido do reforço das competências envolvidas na aprendizagem, bem como no reforço

áreas onde o aluno regista maiores lacunas.	desenvolvimento de competências específicas, por exemplo na reeducação da leitura e escrita.
Prof.2 -Não. No plano educativo do aluno com NEE, estão delineados os conteúdos e os objectivos que o aluno deverá alcançar. Na sala de aula a docente que apoia o aluno reforça os conteúdos trabalhados e onde o aluno revela maior fraqueza.	Prof.12 -Deveria ser. No entanto, algumas vezes por falta de tempo do professor titular da disciplina, o professor Educação Especial toma a iniciativa e dá sugestões ao professor da disciplina.
Prof.3 -Não O docente titular assume a gestão da sala, integrando todos os alunos com o docente de apoio a colaborar, ainda que este apoie, preferencialmente os alunos com NEE.	Prof.13 -Não, porque não apoio em sala de aula. O apoio é prestado em sala de apoio. O aumento do número de disciplinas no 2º e 3º ciclo levanta sérias dificuldades aos alunos com NEE. Assim juntamos os conteúdos de algumas disciplinas e criamos um modelo de ensino por áreas curriculares que é leccionado no mesmo espaço por dois docentes.
Prof.4 -Sim, no que diz respeito aos alunos integrados em Regime Educativo Especial. A gestão curricular na sala de aula com alunos com dificuldades intelectuais fica a meu cargo, e a cargo dos docentes de apoio, nos tempos lectivos destinados a tal.	Prof.14 -De uma maneira geral sim, mas com os alunos do especial. As actividades propostas/planeadas são de acordo com os objectivos do PEI e consequentemente feitos de parceria com o docente titular.
Prof.5 -Por norma sim, (com as minhas orientações), no entanto este ano como só tenho um aluno (é de 4º ano) e já sabe ler, o seu problema é de dislexia, a colega de educação especial adequa o trabalho às necessidades do mesmo, realizando trabalhos que ajudam a minorar as dificuldades do aluno, sendo ela que orienta o trabalho não deixando ser partilhado.	Prof.15 -Não. Por norma como docente de Ed. Especial procuro colmatar as dificuldades dos alunos no decurso da aula, como recurso a estratégias diversificadas e sempre que possível através de vivências concretas por parte do aluno. Quem orienta a aula é sempre a titular da turma.
Prof.6 -Não. Se for matéria, que está a ser dada na turma, a professora de apoio e o aluno (ou alunos) ficam na sala. Se o tema a ser tratado requer mais concentração e é diferente sai por um pouco, para a sala anexa à sala de aula.	Prof.16 -Apenas na parte teórica. Através da prévia planificação da actividade, onde são planificados os descritores de desempenho a atingir, estratégias, recursos (físicos, humanos) e avaliação.
Prof.7 -Sim. A gestão curricular na sala de	Prof.17 -Não. O professor de E.E trabalha

aula é sempre efectuada em parceria, havendo momentos em que o professor do apoio pratica o ensino individualizado por ser necessário.	directamente na turma com os alunos de EE, quer para o desenvolvimento no âmbito de competência específica dos alunos quer no âmbito de desenvolvimento de objectivos intermédios para os alunos de adequações.
Prof.8 -Quando é possível é posta em prática através do trabalho cooperativo uma vez que consideramos a acção colaborativa mais eficaz que a acção individual, que conduz a um melhor desempenho pedagógico.	Prof.18 -Sim. É colocada em prática através do trabalho cooperativo, sendo que consideramos a acção colaborativa, mais eficaz que a acção individual, que conduz a um melhor desempenho pedagógico e uma educação inclusiva.
Prof.9 -Sim. Com regularidade semanal apesar de modo informal, sem registos sistemáticos trocam-se informações dos tópicos do currículo que vão sendo trabalhados.	Prof.19 -Sim, é sempre em parceria. Planeamento educativo conjunto, no sentido de se definirem estratégias globais para a turma no seu todo.
Prof.10 -Sim, no que se relaciona com os alunos de Educação especial. Na colaboração entre as docentes nas áreas curriculares em que os alunos com NEE apresentam mais dificuldades.	Prof.20 -Sim com os alunos do Especial. O P.E.I e as adequações curriculares individuais ou o C.E.I é constituído em conjunto com a professora titular de turmas. Todas as semanas e quando necessário há articulação entre os docentes para traçar as competências a desenvolver com o aluno.

Quadro 3

Questão - A planificação e avaliação fazem parte do trabalho de parceria? De que forma é operacionalizada?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1 -A Planificação e avaliação são transversais ao trabalho de parceria. O professor da turma traça objectivos e metas, com os professores de apoio/ensino especial, desenvolvendo estratégias em sala de aula /pequeno grupo ou individualmente, que visem alcançar os objectivos pré -definidos. A avaliação vai sendo feita de forma informal, diariamente, e com registos	Prof.11 -Sim. Sempre que haja (todos os dias), sessões de apoio pedagógico personalizado faz – se o ponto da situação/ validação do comportamento aprendizagem dos alunos em causa de forma oral, entre os docentes titulares de educação especial. Nos momentos de avaliação sumativa e intercalar e dos finais de período assume a forma escrita em ata.

escritos, nos momentos de avaliação intercalar ou trimestral. Há sempre a possibilidade de reajustar e reformar as medidas e estratégias, de forma a otimizar o sucesso educativo do aluno.	
Prof.2 -A planificação é apenas a existente no PEI do aluno, que foi planificada em conjunto, e é avaliado no final de cada período, por ambas as docentes	Prof.12 -Sim, é feita em parceria com os professores titulares das disciplinas. Reunimo-nos periodicamente para adoptar estratégias, planificar e avaliar o trabalho.
Prof.3 -Sim. Planificamos e avaliamos em conjunto de maneira informal, procurando enquadrar as tarefas de todos nas mesmas actividades, ou seja, em cada actividade procura-se a participação de todos. Procura-se que cada actividade permita a colaboração de todos.	Prof.13 -Começamos por uniformizar os instrumentos de registos. Fazemos sessões de trabalho no início do ano com o objectivo de desenhar a avaliação diagnostica. Sessões de trabalho ao longo do ano para desenhar e reformular o programa das áreas disciplinares de cada aluno com NEE.
Prof.4 -Sim, a planificação e avaliação fazem parte do trabalho de parceria. É feito através de conversas informais, e nos finais de período consequentemente registados em actas e ou memorandos.	Prof.14 -É feito em parceria na medida em que os alunos passam grande parte do tempo com o docente titular. Operacionalize-se através de reuniões, análises de resultados dos alunos.
Prof.5 -Como já referi a planificação este ano, (apesar de ter o conhecimento da mesma que me é dada para colega), é essencialmente estruturada pela docente de Educação Especial, aplicando ao aluno as estratégias e técnicas mais adequadas para a sua problemática, com a sequência própria.	Prof.15 -Sim. Fazemos reuniões formais sempre que necessário e conversas informais sobre aspectos a trabalhar e a melhorar mediante as dificuldades dos alunos no decurso da aula, com o recurso a estratégias diversificadas e sempre que possível através de vivencias concretas por parte do aluno.
Prof.6 -Sim. Em reuniões, ou melhor, em troca de impressões entre a professora titular e a professora de apoio.	Prof.16 -Através do Programa Educativo Individual
Prof.7 -A planificação a avaliação fazem parte do trabalho de parceria e é operacionalizada em reuniões no final dos períodos.	Prof.17 -Existem momentos de articulação e avaliação dos alunos bem como planificações conjuntas.
Prof.8 -Sim. A planificação e a avaliação constituem parte integrante do trabalho em parceria. É operacionalizada através da gestão curricular adaptada à realidade da turma quando necessário.	Prof.18 -Sim a planificação e a avaliação constituem parte integrante do trabalho em parceria. É efectuada através da gestão curricular adaptada à realidade das turmas.

Prof.9 -Sim, no final dos períodos, tendo por base o PEI do aluno.	Prof.19 -Sim. Planeamento anual, mensal e semanal efectuado ao início do ano. No final de cada período lectivo, no final do mês e no final de cada semana. A avaliação assume as mobilidades formativas, e sumativa. É realizada no início do ano (avaliação diagnostica), ao longo do ano lectivo (formativa) e no final de cada período lectivo (sumativa).
Prof.10 -Em grupo, entre as docentes envolvidas e sempre que é necessário regular estratégias e na avaliação final de cada período.	Prof.20 -Sim. A avaliação vai sendo feita juntamente com a professora/ educadora e se necessários há novos reajustamentos.

Quadro 4

Questão - Utiliza documentação e materiais pedagógicos, específicos da educação de alunos com NEE, em parceria com o seu colega na sala de aula? Pode exemplificar?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1 -Os casos dos alunos com NEE que têm integrado as turmas das quais tenho sido titular não têm sido muitos, mas o Programa Educativo do aluno é sempre a base de todo o trabalho desenvolvido, bem como alguns programas informáticos disponibilizados pelos docentes do Ensino Especial. De acordo com os casos também se utilizam, em parceria, materiais específicas (nomeadamente no caso de deficiência motora).	Prof.11 -Para a adequação de matérias, simplificamos e elaboramos materiais que vão de encontro aos interesses dos alunos com NEE, às suas capacidades/dificuldades.
Prof.2 -Para além do PEI, não existem materiais específicos para este aluno, à excepção de uma ficha de controlo de leituras (área de maior reforço do aluno) e que foi elaborada pela docente de Educação Especial, para “Obrigado” a família a participar nas aquisições do aluno.	Prof.12 -Sim, sempre que possível e que os recursos o permitam. Devido a orçamentos mais restritivos nem sempre os materiais são como idealizamos. No entanto a experiência e a imaginação de docentes faz com que se encontrem alternativas para que o essencial das competências seja atingido.
Prof.3 - Há programas de escrita e comunicação para o aluno com NEE que são usados também pelos restantes alunos.	Prof.13 -Não. Os específicos são mais dos motores e sensoriais.
Prof.4 -Sim, utilizamos o Programa do	Prof.14 -Os materiais utilizados são

aluno e na concretização das aprendizagens utilizo livros/fichas de anos de escolaridade adequadas às dificuldades do aluno, e outras fichas de trabalho criadas para o efeito.	construídas para os alunos com NEES. Existem alguns materiais pedagógicos que são utilizados por estes alunos, mas que também são para o uso dos outros sempre que necessário. Em relação à documentação é um pouco diferente porque cada aluno tem a sua especificidade.
Prof.5 -No meu caso (deste ano), utilizo fichas de trabalho próprias, computador (quando possível), jogos didáticos.	Prof.15 -Não em todas as situações. Depende de cada caso. Em muitas situações construo materiais específicos, como cartões de leitura, aproveitamento de software que me possibilita trabalhar conteúdos específicos, com alunos em situação de apoio individual. Dificilmente este tipo de materiais é utilizado pelo docente da turma.
Prof.6 -Sim utilizo. Tenho alunos com NEE que precisam de apoio mais individualizado e materiais mais atractivas, materiais para matemática e T.I.C para trabalho de texto. O trabalho de apoio passa muito pela motivação e valorização pelo trabalho realizado.	Prof.16 -Sim. Através de jogos, software educativos e outros. Exemplo: Comemorações do “ Dia Mundial do Braille”. Os alunos da turma pesquisaram sobre Braille e elaboraram marcadores com a Biografia para distribuírem. Fizeram leitura de um texto e o aluno cego fez em Braille. “ À descoberta do Braille” Jogos na biblioteca escolar, com cartões escritos com pequenas frases em Braille, em que os alunos tinham que fazer leitura seguindo o código Braille com fichas onde tinham que cumprir as regras desencadeando muita interacção no grupo – turma.
Prof.7 -Quando estou só na aula com a turma, não tenho muito o habito de utilizar documentação, mas materiais pedagógicos utilizo sempre que necessário e sempre que é possível.	Prof.17 -Os materiais são avaliados em conjunto, mas a operacionalização está mais a cargo do profissional de E.E.
Prof.8 -Sim. Os materiais são retirados de manuais de apoio e de sites educativos e adaptados aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.	Prof.18 -Sim, estas matérias são retiradas dos manuais de apoio e de sites educativos, sendo sua maioria das vezes adaptados aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.
Prof.9 -Sim. Fichas de trabalho, tabelas de comunicação software informático.	Prof.19 -Sim utilizo. Recorro muitas vezes a tecnologia de apoio, a ficheiros especiais para a estruturação das aprendizagens,

	fichas de trabalho, materiais manipuláveis, etc.
Prof.10 -Os materiais pedagógicos são os que existem na sala de aula ou aqueles que são elaborados pelos docentes, tais como diversos materiais feitos pelos docentes, fotocópias ou fichas de acordo com o nível de cada aluno apoiado.	Prof.20 -Sim. O material que é utilizado é recolhido de acordo com o que existe, adaptado se necessários. Muitas vezes utilizo material que compro. Aproveito para realçar que é urgente criar material específico para os nossos alunos de acordo com as suas deficiências (linguagem, motor...).

Quadro 5

Questão - O Programa Educativo é um instrumento utilizado na prática educativa? De que forma?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof. 1 -O programa Educativo é sem dúvida, utilizado na prática educativa. É a partir dele que se seleccionam actividades e são pensadas estratégias e medias para atingir alguns objectivos também nele presentes. Embora não se faça um trabalho, idêntico com os restantes elementos da turma tenta-se sempre que as actividades do Programa Educativo se desenvolvam de forma integrada e ajusta às de grande grupo.	Prof. 11 -O PE é um documento orientador na medida em que estipula as medidas educativas aplicar com NEES, as quais devem ser tidos em conta na intervenção com o mesmo.
Prof.2 - Serve de orientação para que os objectivos que achamos necessário atingir, sejam trabalhados e concretizados de acordo com os progressos do aluno.	Prof. 12 -Sim. O programa Educativo foi elaborado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e da aprendizagem.
Prof. 3 -Orienta porque define os princípios orientadores do trabalho a desenvolver com o aluno de forma a tingir os objectivos programados.	Prof. 13 -Consulta e registo de alterações. Revisão das medidas educativas em cada momento formal de avaliação. Monitorização dos conteúdos programáticos.
Prof. 4 -Sim, é através dele que nos guiamos para a importância e necessidade das matérias a dar ao aluno.	Prof. 14 -Nele estão registadas as alterações necessárias de progresso do aluno.

Prof.5 -Sim, é utilizado, servindo de guia orientador para essa mesma prática.	Prof. 15 -Sim. É constituído em conjunto com o docente da turma. A partir deste são “construídas”/ definidas as adequações curriculares que servem de orientação para o trabalho a desenvolver com os alunos.
Prof.6 -O Programa Educativo é utilizado sempre que é necessário aferir o trabalho desenvolvido com o aluno, bem como a sua avaliação.	Prof. 16 -Sim. De forma a orientar o trabalho para os objectivos a atingir e dar resposta de acordo com as estratégias e recursos implementados.
Prof. 7 -Sigo, sempre com rigor, o PE, definido para o aluno, tentando diversificar ao máximo as práticas.	Prof. 17 -Sim. Através da operacionalização das medidas educativas e estratégias pedagógicas previstas no programa individual do aluno.
Prof.8 -Sim, o Programa Educativo é o instrumento orientador da prática docente, e utilizamos sempre na nossa prática.	Prof. 18 -Sim, o PE é um instrumento orientador da prática docente a desenvolver com cada aluno.
Prof. 9 -Sim. É o instrumento que orienta as tarefas a realizar com o aluno bem como as competências a desenvolver.	Prof. 19 -O Programa Educativo norteia toda a intervenção a desencadear. É o referencial para a definição de estratégia e para a diferenciação curricular.
Prof. 10 -Os objectivos delineados para os alunos com NEE têm como linhas orientadoras o Programa Educativo. Estes objectivos são adaptados às problemáticas de cada aluno.	20 -Sim. O PEI é constituído em conjunto com o professor titular de turma e encarregados de educação para realizar as medidas a tomar com cada aluno.

Quadro 6

Questão - No apoio directo aos alunos, como organizam a distribuição dos alunos na sala?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof. 1 -O apoio directo aos alunos é feito de várias formas relativamente à sua distribuição na sala. Poderá ser feito de forma isolada, recorrendo a outras colegas que, eventualmente, possam ajudar no desenvolvimento de um certo trabalho, ou mesmo, em grande grupo, com matérias,	Prof. 11 -O aluno sai da sala de aula para ter apoio pedagógico personalizado.

fichas adaptadas, mas de acordo com um único tema em estudo.	
Prof. 2 -Na sala apenas existe um aluno para ser apoiado individualmente. Este permanece no seu lugar na maioria das vezes. Quando existe necessidade de um trabalho mais profundo e sistemático, o aluno vai com a docente dos apoios para uma sala anexa.	Prof. 12 -Os alunos estão dispostos a pares e por vezes, em pequenos grupos.
Prof. 3 -Todos estão em condições de estabelecer relações com os colegas. Há pequenos grupos onde os alunos com NEE se incluem, dependendo do trabalho a realizar.	Prof. 13 -Em pequenos grupos de trabalho.
Prof. 4 -No apoio directo aos alunos, tento que estes fiquem nas filas das pontas, de modo a que possa colocar uma cadeira para trabalhar directamente com o aluno, sem incomodar a restante turma.	Prof. 14 -Depende das dificuldades / problemáticas do aluno. O apoio directo tanto pode ser feito dentro de sala de aula como fora. No entanto, quando o apoio é feito dentro da sala, os alunos com NEES beneficiam de apoio individualizado por parte do docente E.E.
Prof. 5 -Normalmente a professora senta-se ao pé do aluno, outras vezes quando as dificuldades de concentração do aluno são muito grandes, e o facto de estar junto dos colegas não ajuda... o aluno vai trabalhar com a docente de educação especial para outra sala.	Prof. 15 -Os alunos com NEE trabalham individualmente com o professor de educação especial em contextos de sala de aula sempre que possível.
Prof. 6 -Sempre ministrados na “Classe”, tentando que o seu comportamento melhore e sempre que possível, um aluno mais atento com um mais distraído.	Prof. 16 -Em cooperação, os alunos estão em pequenos grupos de trabalho.
Prof. 7 -Na minha sala de aula, todos os alunos estão integrados não se manifestando situações de diferenciação que necessitem uma organização específica, se for necessário estuda-se a situação.	Prof. 17 -Todos os alunos estão na turma. Existem actividades que todos realizam e os docentes disponibilizam-se para apoiar todos. Existem outras propostas de trabalho individual para os alunos de E.E e a docente do E.E disponibiliza-se mais para estes alunos.
Prof. 8 -Dependendo da problemática, os alunos estão junto dos professores, perto do quadro e dispostos em grupo.	Prof. 18 -De uma formal geral e dependendo de problemática, os alunos estão junto dos professores perto do

	quadro e dispostos em grupo.
Prof. 9 -Alunos que trabalham autonomamente e ou a pares; apoio individualizado da professora ou em pequeno grupo em função do tipo de tarefa a realizar.	Prof. 19 -Os alunos estão dispostos a pares. Por vezes são convidados a agrupar-se em pequeno grupo (3 a 4).
Prof. 10 -Os alunos estão junto ao placard onde está um espaço com os seus trabalhos de matemática, língua portuguesa Desta forma podem consultar os diversos materiais de apoio. Estão sentadas juntos a colegas que as podem ajudar e que trabalham em grupo sempre que necessário.	Prof. 20 -A professora de educação especial cria as medidas necessárias e estratégias para que o aluno esteja integrado na turma e usufrua o mais possível da matéria que está a ser dada ou em casos mais graves ao nível da socialização.

Quadro 7

Questão - Avaliam o vosso desempenho e a forma como interagem no quotidiano da prática pedagógica?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1 -A minha prática docente tem vindo a ser pautada por um constante auto questionamento acerca do meu desempenho enquanto professora e da interacção que estabeleço com os alunos. Tento sempre ter em conta às críticas e propostas feitas pelos alunos, no sentido de melhorar a minha prática pedagógica.	Prof.11 -Sim. De maneira informal.
Prof.2 -Não de forma sistemática, mas existem momentos frequentes em que é feito um ponto de situação da forma como o aluno reage ao trabalho das duas docentes.	Prof.12 -Sim e quando se considera necessário alterar as estratégias.
Prof.3 -A avaliação é permanente. Há permanentes ajustes em função dos resultados diários.	Prof.13 -Sim. Analisando comportamentos / aprendizagem na sala de aula ou fora dela e as respostas dadas em função da nossa intervenção.
Prof.4 -Fazemo-lo informalmente.	Prof.14 -Diariamente é abordada/avaliada

	essa questão para se fazer uma avaliação das aprendizagens do (s) aluno (s) nas várias tarefas.
5 -Prof.5 -Sim, se verificarmos que uma forma de trabalhar com os alunos não resulta pensa-se numa nova estratégia.	Prof.15 -Não de forma diária, diria que de forma mais formal, nos momentos próprios em que está prevista a avaliação.
Prof.6 -Sim, em auto – avaliação e ao ver o resultado que obtenho, tento modificar ou adaptar.	Prof.16 -Sim. Quando se observa que as estratégias e /ou recursos utilizados não foram os mais conseguidos e observa-se também a pratica do aluno.
Prof.7 -Tento sempre aprender com os colegas, dialogar, trocar experiencias e avaliar o meu desempenho e ultrapassar dificuldades dúvidas e inseguranças só com um objectivo; melhorar o meu desempenho.	Prof.17 -Sim. Diariamente em diálogo informal.
Prof.8 -Sim, através de conversas informais e reuniões de trabalho onde reflectimos sobre a prática pedagógica implementada na sala de aula.	Prof.18 -Consideramos a avaliação fundamental para o efeito de uma prática educativa eficaz. Através de conversas informais e reuniões de trabalho de curta duração vamos reflectindo sobre a prática pedagógica implementada no quotidiano.
Prof.9 -Apenas informalmente no final de cada actividade.	Prof.19 -Sim, avaliamos, tendo em conta a consecução dos objectivos delineados e o desempenho efectivo dos alunos, quase sempre no final das actividades.
Prof.10 -Sim, há um trabalho que é avaliado e ajustado conforme os resultados obtidos por parte de cada aluno.	Prof.20 -No final de cada apoio/aula articulo com a professora titular da turma. Mas, as limitações por vezes são tantas que a integração plena na sala de aula de cada um dos nossos alunos e é bastante complicada e difícil de se realizar.

Quadro 8

Questão - Os conteúdos são leccionados no contexto de sala de aula ou individualmente? Em que circunstâncias?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1- Os conteúdos programáticos são	Prof.11- São leccionadas no contexto de

<p>leccionados em contexto de sala de aula, mas muitas vezes, há necessidade de as reforçar individualmente.</p> <p>Alguns alunos com défice de atenção ou elevada insegurança, beneficiarão, sem dúvida, de um ensino individualizado ministrado, por exemplo, na sala de compensação ou de estudo (recurso existentes nesta escola) com os professores responsáveis pelas mesmas.</p>	<p>sala de aula pelo professor titular e reforçadas com o apoio pedagógico personalizado individual.</p> <p>Ao nível de sala de apoio.</p>
<p>Prof.2- Os conteúdos são sempre leccionados em sala de aula e por vezes (raras) são reforçados individualmente dentro e fora da sala.</p> <p>Na área da língua materna, o aluno apresenta graves deficiências da linguagem pelo que quando é necessário e para maior concentração do mesmo, a leitura e interpretação oral é efectuada na sala anexa.</p>	<p>Prof.12- Depende do conteúdo. Há certos conteúdos que são leccionados em contexto de sala de aula e outras individualmente na sala de apoio especializado à Multideficiência.</p>
<p>Prof.3- Preferencialmente em sala de aula. Quando é necessária uma intervenção mais direccionada para certos assuntos, quando é necessário mais tempo, outros procedimentos, pode-se optar pela intervenção individualmente.</p>	<p>13- Individualmente, fora do contexto de sala de aula.</p>
<p>Prof.4- Depende. A maioria dos conteúdos são leccionados individualmente, muitas vezes em contexto de sala de aula, pois são alunos que não acompanham o ano em que estão matriculados, contudo, tento que participem em matérias do seu interesse; das suas vivências mais directas.</p>	<p>Prof.14- De uma maneira geral são dentro da sala de aula. No entanto há conteúdos específicos onde é necessário retirar o aluno.</p> <p>Em pequeno grupo ou aluno/docente. Se os conteúdos são muito específicos o trabalho é feito fora da sala em contexto individualizado (professor/aluno).</p>
<p>Prof.5- Os conteúdos são leccionados em sala de aula.</p> <p>São leccionados para o grande grupo e posteriormente reforçados individualmente. Os conteúdos são consolidados quando é necessário e ministrados novamente em sala de aula ou nalguns casos com a docente de educação especial.</p>	<p>Prof.15- Sempre que possível são leccionados em contexto de sala, no entanto há situações em que para uma melhor concentração dos alunos estes são leccionados individualmente.</p> <p>Na maioria das situações em que isto acontece é para trabalhar a leitura.</p> <p>Há também situações em que a colega titular pede para que o apoio seja dado fora da sala de aula, (não sei se por ser desconfortável a presença de um colega na sala). Isto acontece apenas numa das</p>

	escolas onde vou, contudo os conteúdos são dados em articulação com os colegas.
Prof.6- No contexto de sala de aula, no início e mais uma ou duas vezes. Só quando se verificam “lacunas” é que passo para o trabalho individualizado.	Prof.16- No contexto da sala de aula, apesar de os adaptarmos ao perfil da funcionalidade do aluno e às suas capacidades físicas, cognitivas e motoras.
Prof.7- Os conteúdos são leccionados no contexto de sala de aula e individualmente. Sempre no sentido de ajudar os alunos a compreenderem e interiorizarem os conteúdos mais facilmente motivando – os através do grupo/ turma ou individualmente.	Prof.17- Nas duas situações. Ocasionalmente em situações de carácter mais individual para os alunos com adequações curriculares. Para os alunos com CEI a maior parte dos conteúdos são abordados em situação individual.
Prof.8- Em ambas as situações Em contexto de sala de aula quando os conteúdos são planeados de forma articulada. Individualmente, quando se pretende trabalhar de forma intensiva algum conteúdo e quando há necessidade de um ambiente propício ao tipo de trabalho.	Prof.18- Ambas as situações são colocadas em prática. Em contexto de sala de aula quando os conteúdos são planeados de forma cooperada e articulada. Individualmente, quando se pretende trabalhar de forma mais intensiva, onde há necessidades de um ambiente propício a uma intervenção especializada.
Prof.9- Uma vez em contexto de sala de aula e outras individualmente. Conteúdos mais específicos são leccionados individualmente tendo em conta as necessidades específicas do aluno.	Prof.19- São leccionados no contexto da sala de aula.
10- Os conteúdos são leccionados na sala de aula para o grande grupo e depois individualmente, de uma forma mais adequada a cada problemática. Mas existem outras actividades mais concretas que são trabalhadas fora da sala.	Prof.20- Isto vai depender do aluno que está em causa e também das suas limitações. Caso o aluno consiga acompanhar o conteúdo, a professora de educação especial serve como mediador, ao tentar arranjar estratégias adequadas para que o aluno perceba a matéria.

Quadro 9

Questão - Que dificuldades gostaria de salientar?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1- - Gostaria de salientar a dificuldade de leccionar vários anos de escolaridade, num grupo – turmas numerosas, onde os níveis de desenvolvimento conjunto dos alunos são díspares e onde se encontram, muitas vezes integrados alunos com NEE.	Prof. 11- O tempo destinado às sessões de apoio pedagógico personalizado é diminuto na escassez de recursos humanos, na área da educação especial em relação aos professores colocados ao serviço da escola. Este tempo é relativamente pouco, cerca de 3 tempos de 45 minutos para cada aluno. O número de alunos a quem se preste apoio, é assim maior, o que dificulta em tempos a organização elaboração de matérias adequadas aos alunos com NEES.
Prof. 2- Como docente sem formação específica na área das NEE sinto falta de formação básica para apoiar melhor estes alunos e não perder os restantes.	Prof. 12- Considero que não é fácil a integração e a inclusão de alunos portadores de multideficiência em classes de ensino regular 2º e 3º ciclo. Acho que o problema se coloca mais nos professores dos diferentes disciplinas, pois, por vezes, rejeitam os alunos em sala de aula, comentam com alguma frequência que eles não estão lá a fazer nada que deveriam de ir para a C.P.C ou CERCI.
Prof. 3- O elevado número de alunos por turma.	Prof. 13- Dificuldades surgem quando os alunos apresentam problemas graves de comportamento. A falta de formação para resolver estes casos.
Prof. 4- De momento não consigo apontar nenhuma dificuldades merecedoras de destaque, talvez a possibilidade de haver mais horas de apoio para esses alunos.	Prof. 14- A falta de recursos multimédia. Materiais diferenciados. Espaços próprios devidamente equiparados.
Prof. 5- Ter muitos alunos por turma; Ter pouco tempo para realizar um ensino mais individualizado; Ter pouco tempo de apoio por parte de uma docente de educação especial para cada aluno.	Prof. 15- Gostaria de trabalhar sempre em contexto sala, pois considero que o aluno tem mais vantagens ouvindo as explicações quando são dadas para todo o grupo.
Prof. 6- O número de alunos por turma e a falta de horas dos professores de educação	Prof. 16- As dificuldades estão sempre presentes de uma forma geral, quando se

especial.	trata de “Inclusão”.
Prof. 7- O número elevado de alunos na turma.	Prof. 17- É difícil atender às necessidades individuais de todos os alunos em simultâneo e no mesmo contexto.
Prof. 8- O elevado número de alunos com NEE e poucas horas atribuídas, por turma ao professor de educação especial. O elevado número de horas em trabalho burocrático.	Prof. 18- Existem dificuldades de diversa ordem como sejam, o elevado número de horas em trabalho burocrático e o elevado número de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto realizado entre o professor do ensino regular com o professor de educação especial.
Prof. 9- Dificuldades em articular um modelo pedagógico com o modo de organização dos apoios educativos, mais concretamente o número de horas reduzidas que dispõem para os alunos.	19- Por vezes pode acontecer a sobreposição do discurso dos professores quando se dirigem aos alunos.
Prof. 10- Na sala existem muitas crianças com NEE, todas com problemáticas diferentes. O que dificulta um trabalho mais individualizados e concreto em relação a cada aluno. - A falta de formação que a docente titular tem, pois adequa o que sabe às várias situações;	20- A pouca sensibilidade de alguns professores titulares de turma. Passando a mensagem que os nossos alunos são um “estorvo” e que não vão ter tempo para articular e arranjar material adequado para eles.

Quadro 10

Questão - Tem participado em experiências de diferenciação pedagógica ou de ensino/aprendizagem cooperativos? Pode descrever essas experiências?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof. 1- Não tenho participado em experiências de diferenciação pedagógica ou de ensino/ aprendizagem cooperativo. No entanto, tento pôr em prática alguns	Prof. 11- Sim. No âmbito da minha prática lectiva

princípios do Movimento de Escola Moderna, que julgo serem, por si só, uma forma de ajudar na integração e evolução dos alunos com NEE.	
Prof. 2- Em tempos, no início de carreira, participei em reuniões do movimento de escola moderna, apliquei algumas práticas (ficheiros, trabalhos de pares...), mas com turmas onde existem diversos anos como sempre tive, não continuei com essas práticas.	Prof. 12- Sim. Já trabalhei os conteúdos programáticos de estudo do meio num modelo de aprendizagem cooperativo. Eram feitas as pesquisas sobre determinados temas, após recolha de toda a informação necessária, os alunos eram divididos em grupo, o temas trabalhado em sala de aula e no final de cada grupo apresentava o projecto terminada à turma.
Prof. 3- Sim. Frequento encontros entre docentes, em que cada um fala das suas práticas e procura ajuda dos colegas na resolução de algumas dificuldades.	Prof. 13- Ensino cooperativo, sempre que trabalho com o colega do ensino especial e os pequenos grupos que formamos, em sessões duas vezes por semana com duração de 20 minutos com alunos de diferentes desempenhos na leitura e escrita.
Prof. 4- Não participo ou participei em experiencias de ensino / aprendizagem cooperativas. A diferenciação pedagógica é feita apenas em conteúdos que o aluno não acompanha, pois em matérias do seu interesse, o aluno participa com a restante turma.	Prof.14- Sim, na própria sala de aula. A diferenciação pedagógica é importante sempre que há alunos que não conseguem acompanhar o grupo/turma. Há um intercâmbio / trocas de saberes então os docentes / alunos e outro pessoal envolvido.
Prof. 5- Sim, utilizo o trabalho a pares (coloco alunos com melhor aproveitamento na mesma mesa com alunos mais fracos; realizo trabalhos à grupo utilizando uma estratégia); utilizo o reforço positivo sempre como forma de incentivar os alunos; motivo a restante turma a ajudar os alunos com mais dificuldades, como que a “torcer pelos colegas”.	Prof. 15- Sim. Neste tipo de experiencias a planificação é feita em conjunto no momento em que é feita a planificação para toda a turma. O docente de educação especial pode assim encontrar estratégias para os alunos com NEE nos diferentes conteúdos abordados de forma a envolvê-los no trabalho da turma (o mais possível). Nestas situações os resultados são mais compensatórios para todos.
Prof. 6- Não, oficialmente. Na minha prática pedagógica adequo a flexibilização do currículo; adequação das tarefas; estratégias de apoio, dos recursos utilizados e a regulamentação da aprendizagem.	Prof. 16- Sim. Sempre que um aluno está integrado num grupo e apresenta dificuldades ao nível intelectual, é sempre necessário adaptar e apoiar o aluno nas aprendizagens das temáticas / conteúdos trabalhados no grupo – turma onde o

	aluno está inserido.
Prof. 7- Não.	Prof. 17- Alguma experiencia, mas mais teórica.
Prof. 8- Sim, estas experiências assumem-se como uma modalidade pedagógica mais eficiente para a concretização de diferenciação pedagógica. Nestas experiências verifica-se uma melhor adequação no apoio dos alunos com características de aprendizagem diferente, uma vez que não se consubstanciam em tarefas individuais inibidoras do confronto com os colegas.	Prof. 18- Sim, na minha sala de aula.
Prof. 9- Na gestão de tempo em sala de aula, organizo diariamente um tempo de trabalho e estudo autónomo que os alunos, de acordo com um plano individual de trabalho, realizam actividades diferenciadas de sistematização de conhecimento mas diferentes áreas. É neste tempo que o apoio individualmente alunos com dificuldades.	Prof. 19- Sim. Tenho realizado várias estratégias de diferenciação pedagógica, tendo em conta o desenho curricular dos alunos. As estratégias pressupõem sempre o trabalho de aprendizagem em cooperação. Por outro lado, também desenvolvo um trabalho cooperativo com as docente da turma, quer no planeamento, quer na apresentação de conteúdos e matérias.
Prof. 10- Não, oficial/mas adequo sempre as estratégias aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.	Prof. 20- Sim. Trocando estratégias e materiais para serem abordados em conjunto para os nossos alunos.

Quadro 11

Questão - Pode definir algumas vantagens e desvantagens da utilização do modelo de cooperação?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1- Penso que o Modelo de Cooperação irá conferir ao aluno com o NEE maior motivação, auto -estima e ainda a segurança necessária para a consecução das actividades propostas. Para alguns alunos, este trabalho cooperativo poderá, eventualmente condicionar a autonomia e gerar alguma dependência.	Prof.11- Vantagens: Integração e envolvimento dos alunos com NEE nas actividades.
Prof.2- Não tenho informação suficiente	Prof.12- Vantagens:

para falar sobre esse modelo.	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço das Relações interpessoais entre os membros do grupo; - Em vez de trabalharem em concorrência com outros colegas de sala de aula a aprendizagem cooperativa exige que os alunos trabalhem juntos para atingir os objectivos que não poderiam atingir individualmente. - Desvantagens: <ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de conflito entre os membros do grupo; - Dedicação ao trabalho pode diferir muito entre os membros do grupo, uns trabalham mais que outros, o que pode resultar em conflitos; - Alunos tímidos têm mais dificuldades em expor ideias e sentimentos.
<p>Prof.3- O modelo de cooperação é sempre vantajoso.</p> <p>Nós aprendemos com os outros ao longo da vida. Na sala não é diferente, quer seja para as crianças quer seja para os doentes. O trabalho de cooperação é fundamental.</p>	<p>Prof.13- Vantagens: Eficaz para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, porque estimula as interações sociais dentro dos pares. Ambos os alunos beneficiam.</p>
<p>Prof.4- Não faço experiências de ensino/aprendizagem cooperativas.</p>	<p>Prof.14- Troca de experiencias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior envolvimento dos alunos no trabalho a pares; - Sentido de responsabilidade na execução das tarefas.
<p>Prof.5- Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mais “fracos” estão mais motivados e aprendem com mais empenho e vontade (e também com mais facilidade). - Cria em todos os alunos um maior sentido de responsabilidade e de entreajuda. <p>Desvantagens não encontro.</p>	<p>Prof.15- Maior integração / inclusão</p> <p>Maior interacção, participação activa.</p> <p>Favorece a responsabilidade, partilha, solidariedade e entreajuda e valorização do outro.</p> <p>Promove o sucesso educativo, a autoconfiança e a motivação</p> <p>Crescimento colectivo</p> <p>Exige ao professor maior nº de estratégias e maior coordenação entre profissionais</p>
<p>Prof.6- O ensino experimental das ciências, o trabalho em grupo e trabalho a pares é muito vantajoso, mas nem possível, devido às características da turma.</p>	<p>Prof.16- Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização; - Enriquecimento dos saberes/experiencias; - Trabalho a pares (resultado mais enriquecedor).

	Desvantagens: - Um menor tempo de concentração/actuação.
Prof.7- Não aplico.	Prof.17- Vantagens: Vai ao encontro dos interesses e especificidade de cada um dos alunos da turma. Desvantagens: Nem sempre é fácil organizar e gerir um trabalho de parceria.
Prof. 8- Vantagens: - Melhoria na qualidade das respostas educativas. Desvantagens: Mais tempo para organização do trabalho.	Prof. 18- Vantagens: - Melhoria da qualidade das respostas educativas aos desafios diários que se colocam os professores, - Partilha de esforços e das dificuldades sentidas; Desvantagens: - Conflitos de personalidades entre os discentes envolvidos; -Requerer a coincidência de tempos para organizar as tarefas.
Prof.9- Promover a aprendizagem em cooperação facilita o trabalho do professor em sala de aula no apoio individual a alunos com dificuldades. A cooperação facilita as interações entre os alunos; a interacção provoca aprendizagem, a aquisição de conhecimentos de forma mais rápida; facilita igualmente a compreensão de conceitos. O aluno que ajuda outro desenvolve o raciocínio ao encontrar estratégias para explicar o que sabe.	Prof. 19- Vantagens: Articulação. Consecução integrada dos objectivos/metasp do currículo. Desvantagens: Falta de tempo para a operacionalização trabalho conjunto.
Prof.10- Os alunos que não apresentem muitas dificuldades, apoiam os alunos que demonstram mais dificuldades na aprendizagem.	Prof. 20- Os alunos estando mais integrados, os restantes alunos também usufruem com isso. Estando mais um docente na turma acaba por ser benéfico para todos

Quadro 12

Questão - E da Diferenciação Pedagógica?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof. 1- A diferenciação pedagógica é vantajosa para os alunos com NEE, pois dá possibilidade de se poder flexibilizar o	Prof.11- Vantagem - Respeito pela individualidade, ritmo de aprendizagem no seguimento dos conteúdos leccionados

currículo, adequar tarefas, implementar estratégias de apoio e utilizar recursos distintos, adequados a cada aluno.	na aula.
Prof.2- Julgo que pratico alguma diferenciação pedagógica dentro da minha sala, visto que tenho sempre diversos níveis de aprendizagem. Tento dar aos alunos meios para a sua autonomia.	Prof. 12- Vantagens: - Valoriza a experiencia do aluno e as sua motivação; - Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem os diferentes; - Promove nos alunos atitudes de investigação e descoberta.
Prof. 3- Cada pessoa é diferente dos outros. Os modos de fazer, de aprender são diferentes. Os tempos também são diferentes. Por isso, é importante fazer a diferenciação pedagógica de modo a que seja possível dar resposta a cada aluno em função de si próprio e não dos outros.	Prof. 13- Tarefas e projectos de diferentes níveis adaptadas a cada aluno. Só assim se pode evoluir na aprendizagem.
Prof. 4- Vantagens: - o aluno acompanha e trabalha efectivamente os conteúdos adequados às suas capacidades. Não encontro desvantagens.	Prof. 14- Possibilidade dos alunos com necessidade de maior apoio, conseguirem atingir os objectivos/metast sem recorrer a outros tipos de apoio mais individualizado.
Prof. 5- Os alunos mais “fracos” estão mais motivados e aprendem com mais empenho e vontade (e também com mais facilidade). - Cria em todos os alunos um maior sentido de responsabilidade e de entejuda. Desvantagens não encontro.	Prof. 15- Motivação, participação activa, diversidade de actividades. Na diferenciação pedagógica tal como no modelo de cooperação a exigência que é feita ao professor é muito maior, no sentido de encontrar mais estratégias e haver uma maior coordenação dos profissionais, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos. Exige uma grande organização.
Prof. 6- Utilizo a diferenciação pedagógica segundo o que estudei individualmente, tirando duvidas em reuniões de departamento do 1º ciclo e pouco mais.	Prof. 16- Vantagens: - Dar resposta às maiores necessidades e /ou dificuldades de aprendizagem dos alunos; Desvantagens: - Turmas com elevado número de alunos.
Prof. 7- O professor preocupa-se sempre com as diferentes formas que os alunos apresentam quer nas aprendizagens com sucesso quer nas dificuldades e tenta sempre encontrar um caminho certo.	Prof. 17- Cada aluno tem o seu estilo de aprendizagem e revela interesses e necessidades diferentes. A diferenciação pretende ir ao encontro de todos os alunos.

<p>Prof. 8- Vantagens: - Facilita a aprendizagem dos alunos e respeita as capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno.</p> <p>Desvantagens: - Requer mais tempo para a planificação e é mais demorada no desenvolvimento das actividades.</p>	<p>Prof. 18- Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a aprendizagem cooperativa; - Adapta-se às capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. <p>Desvantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Requerer uma planificação cuidadosa e demorada das actividades que se torna difícil face ao elevado número de horas disponibilizado para o trabalho burocrático.
<p>Prof. 9- Modelo de trabalho em cooperação implica diferenciação pedagógica, isto é, os alunos trabalham umas vezes com os colegas, outras vezes com outros, uns dominam determinados conteúdos, outros dominam conteúdos e áreas curriculares diferenciadas. Assim os que interagem com mais colegas aprendem mais e contribuem para aprendizagem dos outros.</p> <p>O professor que organiza o trabalho assente num modelo de cooperação educativa trabalha em diferenciação pedagógica. O apoio individual acontece com maior frequência.</p>	<p>Prof. 19- Vantagens: Reposta adequada à condição e ao ritmo individual de cada aluno, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade e capacidade de acesso ao currículo comum.</p>
<p>Prof. 10- Na sala de aula tento adaptar os conteúdos abordados a cada aluno, de forma a atingir os objectivos delineados no seu programa.</p>	<p>Prof. 20- Quando os alunos têm limitações mais graves ou mais específicas a diferenciação pode e deve ser considerada positiva para as aprendizagens de todos.</p>

Quadro 13

<p>Questão - Tem participado em formação na área da pedagogia diferenciada?</p>	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
<p>Prof.1- Não, tenho participado em formação nesta área.</p>	<p>Prof. 11- Sim, na área da pedagogia diferenciada ao nível da problemática da dislexia e sobredotação.</p>
<p>Prof. 2- Não</p>	<p>Prof. 12- Sim. Já frequentei algumas acções nessa área.</p>

Prof. 3- Não.	Prof. 13- Frequentei uma Formação sobre problemáticas específicas onde se abordava, a intervenção pedagógica que acaba por ser uma pedagogia diferenciada.
Prof. 4- Não.	Prof. 14- Não. Não tem havido formação nessa área.
Prof. 5- Sempre que me é possível: ou por acções que me são proporcionadas, ou porque em termos de distância e de horários consigo assistir.	Prof. 15- Sim, sempre que possível, mas não tenho conhecimento de formações nesta área.
Prof.6- Não, recentemente. Há muitos anos participei numa sobre “As Necessidades especiais em sala de aula”.	Prof. 16- Não
Prof. 7- Não.	Prof. 17- Sim. Com mais enfoque na componente teórica.
Prof. 8- Não.	Prof.18- Não.
Prof.9- Tenho participado em formações cooperativas, autoformação cooperativa.	Prof.19- Sim. Já frequentei algumas acções de formação nesse âmbito.
Prof.10- Não.	Prof.20- Infelizmente não.

Quadro 14

Questão - Considera importante fazer formação para aprofundar conhecimentos sobre ensino em cooperação e diferenciação pedagógica?	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof. 1- Sem dúvida, pois cada vez mais existem menos professores de apoio e menos horas destinadas a ajudar, os alunos com dificuldades, cabendo ao professor da turma a tarefa de gerir esse tempo e dar o apoio individualizado a certos alunos.	Prof.11- Sim, considero importante aprofundar conhecimentos sobre ensino em cooperação e diferenciação pedagógica. Há sempre estudos novos que nos permitem apreender, actualizar, tirar ideias para trabalhar em colaboração.

Prof.2- Acho um tema muito pertinente e necessário, visto que cada vez é mais difícil “chegar”, aos nossos alunos e despertar-lhes o gosto pela escola.	Prof. 12- Sim. Considero que é muito importante tudo o que possa beneficiar a prática pedagógica dos docentes.
Prof.3- Essa formação deve ser procurada por cada docente. Não tem que ser “oferecida”. Cada um em troca, parceria, com outros colegas, podem juntar-se, trocar informações ideias e assim contribuir para a sua formação. A formação tem de ser contínua e assentar nas práticas diárias de cada docente. A resolução das situações concretas, com a discussão entre pares é a melhor formação.	Prof.13- Sim.
Prof. 4- Sim, considero ser muito importante para apreender como funciona; para aprender estratégias para melhor o poder aplicar com sucesso.	Prof.14- Sim. É sempre importante actualizar os conhecimentos nesta área, porque não é fácil desenvolver um trabalho de ensino em cooperação.
Prof.5- Claro que sim, tem toda a vantagem para a minha formação profissional, pois e infelizmente cada vez mais nos deparamos com crianças com múltiplos problemas a que temos de dar resposta com poucos ou nenhuns recursos e conhecimentos específicos.	Prof.15- Sem dúvida nenhuma. A formação contínua é um dos factores fundamentais para o desenvolvimento de novas práticas educativas.
Prof. 6- Talvez, mas duvido um pouco pois tudo o que tenho feito a nível de formação é sempre um pouco «Mais do Mesmo», dependeria muito dos formadores.	Prof.16- Sim. Por sentir necessidade de ter conhecimento e rigor científico.
Prof.7- Considero importantíssimo.	Prof.17- Sim.
Prof.8- Sim.	Prof.18- Sim, pois considera-se importante efectuar uma actualização/ aprofundamento nestas estratégias pedagógicas.
Prof.9- Considero essencial, cada vez mais, aprofundar práticas pedagógicas de diferenciação pedagógica em cooperação.	Prof.19- Sim. Acho que é fundamental, para que possamos encontrar formas de implementação do currículo, de forma mais particular, tendo em conta o aluno e a sua responsabilidade.

Prof.10- Sim, porque hoje em dia, existe cada vez mais a inclusão de crianças com NEE nas salas de aula, pelo que a docente deveria ter formação nessa área. No entanto é de referir e reforçar, a necessidade de haver sempre um professor especializado na sala.	Prof.20- Sim, é muito importante.

Quadro 15

Questão - Como organizaria essa formação? (ex: conteúdos considerados relevantes, tempo, modalidade de formação...)	
Docente Titulares de Turma	Docentes de educação especial
Prof.1- Essa formação deveria contemplar uma componente prática direccionada para a implementação de estratégias e recurso inovadores na área de L.P e Matemática. A modalidade de oficina de Formação parece-me uma boa opção.	Prof. 11- Elaboração de matérias (fichas, jogos, etc. adequadas à NEES em conjunto com o titular da turma); - Modalidade de formação: Oficina (para produção de materiais em colaboração com titular, para o caso ou casos de alunos com NEES); O tempo seria de 50 horas.
Prof.2- “Trabalhar a autonomia” - Trabalhos de Projecto - Formar grupos de interesses - A formação deveria ser ao longo do ano e creditada.	Prof.12- Considera que a modalidade deve contemplar uma parte teórica e uma parte prática. Deve decorrer fora do horário laboral às sextas – feiras e sábados.
Prof.3- Não acho necessários estes modelos de formação.	Prof.13- Em forma de Oficina de Formação onde as pessoas colocassem situações problemáticas e trabalhassem no sentido de encontrar soluções.
Prof.4- Não sei.	Prof. 14- Esta formação poderia ser desenvolvida nos moldes da formação desenvolvida nos centros de formação. Os conteúdos a tratar são muito importantes e devem ser específicos e dirigidos aos níveis de ensino que os formandos leccionam.
Prof.5- Problemas específicos das crianças (estudar casos em particular);	Prof. 15- “ Diversificação de estratégias como resposta para atender às diferenças

<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar formas de actuar com essas crianças; - Conhecimentos de recursos materiais específicos para cada caso, bem como a forma de os utilizar. 	<p>individuais”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “ Práticas profissionais e o sucesso educativo”. - Oficina de formação. - 30 Horas aproximadamente.
<p>Prof.6- Nos finais de semana (Sextas e Sábados), sobre Diferenciação pedagógica.</p>	<p>Prof.17- Em Oficina de Formação com carácter mais prático.</p> <p>Conteúdos considerados relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Escrita; - Cálculo; - Pesquisa relacionada com diferentes conteúdos temáticos.
<p>Prof.7- Não tenho preferência, mas podia ser no formato de Oficina de Formação.</p>	<p>Prof.17- Formação do âmbito da abordagem inclusiva com o enfoque na turma e estratégias para os professores, atendendo à diversidade dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficina de formação, porque requer uma componente prática e construtiva.
<p>Prof.8 - Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância de ensino em cooperação. - Inclusão e cooperação docente - Modelos de ensino em cooperação - Trabalho de grupo - Divisão de tarefas - Tempo: 25h ou 50h - Modalidade de formação: Oficina de formação. 	<p>Prof.18- Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância do ensino em cooperação; - Inclusão e cooperação do docente; - Modelos de ensino em cooperação; - Aspectos relevantes que facilitam a cooperação docente; - Trabalho de grupo; - Divisão de tarefas; - Dimensões do ensino em cooperação; - Tempo: 25 ou 50 horas - Modalidade de formação: Oficina de formação.
<p>Prof.9- O que se entende por diferenciação pedagógica.</p> <p>Organização de trabalho em sala de aula/rotinas de trabalho;</p> <p>Gestão do currículo;</p> <p>Instrumentos de regulação do trabalho dos alunos</p> <p>Avaliação Formativa (reguladora do processo aprendizagem)</p> <p>Partilha de práticas pedagógicas</p> <p>30horas presenciais /30horas de trabalho autónomo com espaço de tempo para experimentar em sala de aula.</p> <p>Oficina de formação</p>	<p>Prof.19- Penso que a modalidade mais presente seria a realização de uma oferta de formação em distribuição da carga horária entre o trabalho na sala e trabalho formativo (explicação conceitos, teorias). O tempo/ calendarização seria definido de acordo com os pressupostos do curso; por exemplo, 20horas teóricas e 30 horas teóricas – práticas.</p>
<p>Prof.10- Trabalho cooperativo na sala de aula;</p>	<p>Prof.20- Oficina de Formação sobre os conteúdos curriculares que são</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos de projecto na sala; - Oficinas de Formação 	<p>trabalhados no 1º ciclo, principalmente. No pré – escolar a integração é quase absoluta. Esta formação deveria ser para as professoras titulares de turma e professoras de educação especial.</p>
--	--